

TRABAJO FIN DE GRADO



EL BILINGÜISMO ADAPTADO AL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA, TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD Y MUTISMO SELECTIVO.

AUTORA: ALICIA MARÍA MARZO PAVÓN

TUTORA: ANA MARÍA PÉREZ CABELLO

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

4º GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA- MENCIÓN EN LENGUA INGLESA

ÍNDICE

1. Resumen	1
Abstract	2
2. Justificación	3
3. Marco teórico.....	6
3.1. Beneficios del bilingüismo.....	7
3.2. Proceso de aprendizaje de una segunda lengua	9
3.3. Organización de la respuesta educativa	14
3.4. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	20
3.5. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).....	33
3.6. Mutismo selectivo	41
4. Metodología.....	46
5. Resultados y discusión de hallazgos.....	52
6. Desarrollo de la propuesta didáctica.....	58
6.1. Presentación	60
6.2. Primera sesión	66
6.3. Segunda sesión	70
6.4. Tercera sesión.....	73
6.5. Cuarta sesión	79
6.6. Quinta sesión	83
6.7. Atención a la diversidad.....	84
7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones.....	87
8. Referencias bibliográficas	90
9. Anexos	94

1. Resumen

Con este trabajo se persigue analizar los beneficios del bilingüismo, así como su posterior adaptación a un alumnado que posee Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Mutismo Selectivo. En primer lugar, trataremos las ventajas de aprender una segunda lengua y cómo los alumnos la adquieren. Posteriormente, nos basaremos en las orientaciones y medidas de atención educativa que nos ofrece la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, hasta llegar a las características de cada una de estas necesidades específicas de apoyo educativo.

Para conocer de forma más contextualizada las adaptaciones del bilingüismo en los centros, hemos realizado una encuesta destinada a los docentes que impartan alguna materia en lengua inglesa. A raíz de estos resultados, nuestro fin principal ha sido realizar una propuesta de intervención en la que se lleve a cabo un enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) basado en las destrezas receptivas y productivas de esa segunda lengua, que en este caso será el inglés.

Palabras clave: bilingüismo, autismo, mutismo, hiperactividad, adaptación.

Abstract

This work is intended to analyze the benefits of bilingualism, as well as its later adaptation to students who possess Autism spectrum, Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Selective Mutism. In the first instance, we will deal with the advantages of learning a second language and how students acquire it. Subsequently, we will rely on the guidelines and measures provided by the Ministry of Education of the Andalusian Regional Government, until arriving to the explanation of each of these specific needs of educative support.

In order to know in a contextualized way about the adaptations of bilingualism in schools, we have conducted a survey destined for teachers who impart some subjects in English language. In the light of these successes, our main purpose has been to design an intervention proposal in which it carries out the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach based on receptive and productive skills of the second language, in this case it will be English.

Keywords: bilingualism, autism, mutism, hyperactivity, adjustment.

2. Justificación

Actualmente, cada vez son más los colegios que implantan la enseñanza bilingüe en sus aulas debido a la aprobación en el año 2005 del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. El dominio del inglés pasa a ser una necesidad para el mundo laboral en vez de un lujo.

Esto hizo que se creara una red de cuatrocientos centros bilingües en los que utilizan la segunda lengua en la enseñanza de otras materias. El enfoque que más se utiliza es el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), es decir, un enfoque educativo doblemente enfocado en el cual una lengua adicional es usada para el aprendizaje y enseñanza de la propia lengua y del contenido. Los dos objetivos de este enfoque son la utilización del currículum de la asignatura a enseñar y el currículum de la lengua extranjera, ambos deben ser integrados (Travé González, 2013).

Por tanto, tenemos que tener en cuenta que una buena actividad o tarea basada en este enfoque debe de poseer la llamada Teoría de las 4 Ces: comunicación, contenido, conocimiento y cultura.

Todo esto está interiorizado en muchos centros, sin embargo, las materias impartidas bajo este enfoque muestran una ausencia de adaptación para aquellos alumnos que poseen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Normalmente, los docentes optan por impartir esa materia eliminando la lengua extranjera para esos alumnos, esto hace que haya rechazo por parte de sus compañeros y, sobre todo, que su nivel sea más bajo.

Debido a este problema encontrado en las aulas, este trabajo de fin de grado va dedicado a realizar una propuesta de intervención tratando de adaptar una materia bilingüe como es Ciencias Naturales bajo este enfoque. La propuesta estará adaptada al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad y Mutismo Selectivo. El hecho de elegir estas tres necesidades va asociado a ciertas experiencias vividas y a la sensación de una falta de conocimiento sobre ellas, cuando cada vez se encuentran más presentes en nuestro día a día.

Los objetivos fundamentales de este trabajo serán:

- Conocer los beneficios del bilingüismo y los procesos de adquisición de una segunda lengua.
- Analizar las características que posee el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad o Mutismo Selectivo.
- Examinar el panorama actual sobre la adaptación del bilingüismo o de una segunda lengua para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
- Diseñar una propuesta de intervención en la que adaptemos el bilingüismo a esas tres necesidades mencionadas.

Por otro lado, cabe destacar que este trabajo ha sido realizado gracias a una serie de competencias desarrolladas durante la realización del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Sevilla. Algunas de estas competencias aprendidas son las siguientes:

- **GT.2** Concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes, incorporando procesos de reflexión en la acción y la aplicación contextualizada de experiencias y programas de validez bien fundamentada.
- **GT.3** Comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular.
- **GP.1** Analizar y sintetizar la información.
- **GP.2** Organizar y planificar el trabajo.
- **GP.5** Comunicar oralmente y por escrito con orden y claridad, en la propia lengua y en una segunda lengua.
- **GP.6** Buscar, seleccionar, utilizar y presentar la información usando medios tecnológicos avanzados.
- **GP.8** Adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal.
- **GP.9** Trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares.
- **GP.13** Transferir los aprendizajes y aplicar los conocimientos a la práctica.

- **GP.14** Investigar y seguir aprendiendo con autonomía.
- **GP.16** Diseñar y gestionar proyectos e iniciativas para llevarlos a cabo.
- **EP.3** Diseñar, planificar, investigar y evaluar procesos educativos individualmente y en equipo.
- **EP.8** Adquirir destrezas, estrategias y hábitos de aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlos entre los estudiantes, estimulando el esfuerzo personal y colectivo.

Objetivos conseguidos durante la realización del grado:

1. Actuar como mediadores para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo del grupo.
2. Tener capacidad para diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaboración con el mundo exterior a la escuela.
3. Llegar a ser profesionales capaces de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.
4. Estar capacitados para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y evaluación de sus aprendizajes.

3. Marco teórico

Este trabajo encaja de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), ya que se basará en la utilización de la segunda lengua con el único fin de comunicarse. Concretamente, nos centraremos en la enseñanza de una segunda lengua para aquellos niños/as que poseen Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH) y el mutismo selectivo.

Esta fundamentación teórica caminará desde lo más general hasta los aspectos más específicos, es decir, comenzaremos exponiendo la importancia de ser bilingües en la sociedad y cómo vamos adquiriendo esta segunda lengua hasta terminar por la organización de la respuesta educativa y la exposición de cada una de las necesidades específicas de apoyo educativo comentadas anteriormente, con el objetivo de adaptar el aprendizaje dependiendo de las características específicas de este alumnado.

En primer lugar, podemos encontrar varias confusiones con el significado de “ser bilingüe”. Según Siguán y Mackey (1986), puede haber dos tipos de bilingüismo, el bilingüismo individual referente a aquellas personas que son capaces de hablar dos lenguas, y el bilingüismo colectivo en el que las dos lenguas son habladas en comunidades o países.

Sin embargo, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, hay cierta tendencia en pensar que ser bilingüe es dominar la segunda lengua (L2) como la lengua materna. Esto desemboca a pensar que los alumnos van a acabar su educación hablando como nativos. Concretamente, lo que se pretende en las escuelas es desarrollar las destrezas básicas que son necesarias para comunicarnos en la segunda lengua con fluidez y sin ningún tipo de temor (Rius, 2018).

Por tanto, una persona bilingüe será aquella que pueda desenvolverse con facilidad en ambas lenguas sin necesidad de que el hablante tenga que ser igual de competente en ellas (Espejo Quijada, 2013, p. 24).

3.1. Beneficios del bilingüismo

En este apartado expondremos algunos de los beneficios del bilingüismo y cómo este podría mejorar en los centros, es decir, es necesario el enfoque comunicativo en el aprendizaje de una lengua. Esto último será el final de este epígrafe, el cual se conecta estrechamente con el siguiente.

Por tanto, en cuanto a los beneficios del bilingüismo, podemos destacar los siguientes:

- El bilingüismo tiene unos beneficios prácticos, puesto que en época de crisis económica, el hecho de poseer mayores conocimientos en diferentes lenguas hace que se pueda acceder al mercado laboral más fácilmente (Espejo Quijada, 2013, p. 25).
- En relación a nuestra temática, el bilingüismo hace que los alumnos adquieran una buena capacidad de reflexión que les ayudará a las habilidades de lectura y escritura en otras lenguas (Espejo Quijada, 2013, p. 25).
- Además, un cerebro bilingüe es muy flexible y hasta puede prevenir la aparición de Alzheimer o demencia senil. Según dos equipos de Estados Unidos y la profesora Viorica Marian que estudian las ventajas de hablar una segunda lengua afirman que los cerebros bilingües procesan mejor la información. Según otros estudios, las personas monolingües trabajan más para encontrar respuestas, ya que su cerebro no es tan flexible como el de estas personas (Álvarez, 2014).
- Actualmente, hay una gran cantidad de niños que cursan una enseñanza bilingüe. Esta enseñanza bilingüe es beneficiosa, ya que las destrezas que se aprenden provenientes de la segunda lengua extranjera también interfieren en el aprendizaje de la lengua materna de forma positiva (Rius, 2018).
- Las personas bilingües tienen una visión más amplia del mundo, ya que conocen dos culturas diferentes y serán tolerantes con ellas (Espejo Quijada, 2013, p.25).

- Los niños bilingües tienen una gran habilidad lingüística y cognitiva en la formación de conceptos y en la conciencia metalingüística (Park, 2014).

Rius (2018) compara entre los alumnos sometidos a una enseñanza bilingüe y el alumnado que únicamente posee la asignatura de inglés. Por un lado, aquellos niños que están en centros bilingües aprenden mejor esa segunda lengua porque están mayor tiempo expuestos a ella, pero esto no significa que, al estar menos tiempo expuestos a la lengua materna, estos alumnos vayan a ir más atrasados.

Podemos decir que hay una transferencia de estrategias, por ejemplo, aquel alumno que tenga una buena expresión oral en la segunda lengua también la poseerá en la lengua materna y al revés, aquel alumno que posea alguna dificultad de comprensión en su lengua, en los textos en segunda lengua también tendrán dificultades (Rius, 2018).

Por otro lado, a la hora de comparar las destrezas orales no hay apenas diferencia entre el alumnado sometido a una enseñanza bilingüe y el alumnado que tiene únicamente la asignatura de inglés. Por ello, sería conveniente reforzar estas destrezas, ya que tradicionalmente, siempre se ha tenido ese enfoque tradicional centrado en la gramática y vocabulario (Rius, 2018).

Sin embargo, con el fin de desenvolvernos en una segunda lengua, según Espejo Quijada (2013, pp. 27-28) debemos desarrollar una competencia comunicativa que tiene como fin poder ser capaces de usar esa lengua en situaciones cotidianas, en vez de una competencia únicamente gramatical y centrada en el vocabulario memorístico. Esta competencia comunicativa está conformada con la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica.

Con respecto al mejor momento para el aprendizaje de una segunda lengua, Klein (1986) expone que en edades tempranas resulta más fácil y eficaz que en edades adultas, ya que los niños presentan una gran plasticidad cerebral que ayuda a asimilar la información de forma inconsciente y sin esfuerzo. Por tanto, el aprendizaje de una segunda lengua tiene que llevarse a cabo antes de la pubertad y cuando el niño tenga un dominio de su lengua materna, normalmente es alrededor de los tres años.

Sin embargo, hay niños expuestos a dos lenguas desde el nacimiento y estas dos se convertirán en sus lenguas maternas. Por ello, cuanto antes comiencen a aprender una segunda lengua, los resultados en el proceso de adquisición serán mucho mayores (Navarro Romero, 2009).

3.2. Proceso de aprendizaje de una segunda lengua

Este epígrafe comenzará exponiendo las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, ya que en ciertos aspectos serán parecidas y una se ayudará de la otra gracias a la transferencia de las estrategias. Posteriormente, añadiremos los procesos de aprendizaje de una segunda lengua según varios autores abarcando desde las teorías más recientes hasta las más antiguas. Para concluir con este apartado, subrayaremos algunas de las estrategias que traen consigo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

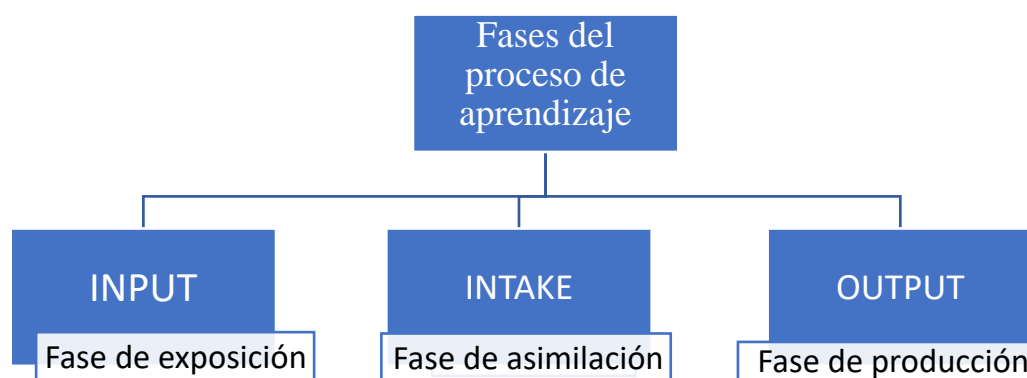
A la hora de conocer el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, hay autores que afirman los aspectos en común que existen con el aprendizaje de la lengua materna, ya que los procesos de aprendizaje de esta se aplican a la enseñanza de la segunda lengua en el aula (Navarro Romero, 2009).

Sin embargo, pese a estas similitudes, debemos destacar algunas diferencias entre ambas como el ambiente y las condiciones, puesto que la adquisición de la primera lengua se da de forma inconsciente y mediante factores biológicos (Klein, 1996).

Decimos que ocurre de esta forma porque los niños aprenden a hablar y a utilizar la lengua sin analizarla, por medio de la expresión corporal, repitiendo frases, hablando y practicando, entre otros. Estas técnicas se intentan aplicar para el aprendizaje de la segunda lengua, aunque con una gran diferencia, ya que el aprendizaje de esta es consciente y explícito (Navarro Romero, 2009).

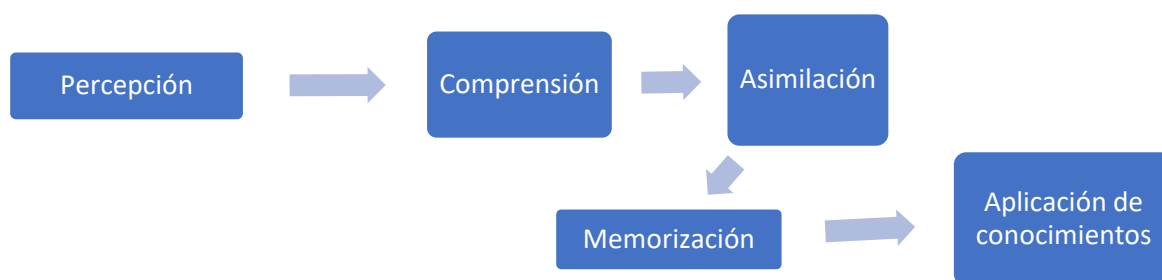
Por tanto, con respecto al contexto en el que se llevan a cabo ambos aprendizajes, decimos que existen diferencias entre la adquisición de una lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2). En el aprendizaje de la L1, los niños están inmersos lingüísticamente en ella, ya que reciben muchos inputs de su entorno y aprender una segunda lengua exclusivamente dentro del aula hace que la cantidad de inputs sea mucho menor (Navarro Romero, 2009).

Concretamente, el proceso de aprendizaje constaría de tres fases. Una primera fase de exposición, en la que el alumnado recibe una serie de inputs; una segunda fase de asimilación en la que el propio alumnado enlaza y amplía sus conocimientos previos comparándolos con los nuevos conocimientos y finalmente, podemos saber si un/a alumno/a ha aprendido si es capaz de producir aquello que ha aprendido generando un output, esta será la fase de producción (Pérez Cabello, 2011, p. 20).



Esquema 1. *Fases del proceso de aprendizaje (adaptado de Pérez Cabello, 2011, p. 20)*

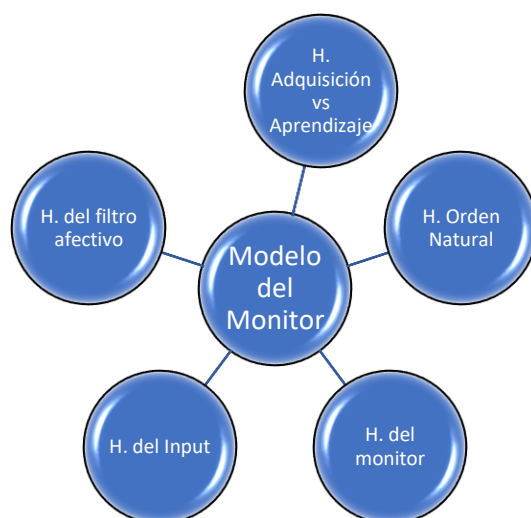
Según Drosdov Díez (2003, pp. 14-16), las fases que componen el proceso de aprendizaje de una segunda lengua son la percepción, comprensión, asimilación, memorización y aplicación de conocimientos. A estas fases les corresponden los métodos de familiarización, asimilación consciente, participación en la exploración y explotación, autocorrección y autoevaluación. Podemos comprobar cómo cuando realizan la autocorrección y autoevaluación, el alumno gana responsabilidad en su proceso de aprendizaje y además asegura la adquisición de los conocimientos.



Esquema 2. *Fases del proceso de aprendizaje (adaptado de Drosdov Díez, 2003, p. 14)*

Según Krashen (1982), el proceso de adquisición de una segunda lengua consta de cinco hipótesis:

- La adquisición del lenguaje y el aprendizaje del lenguaje son dos formas diferentes de desarrollar competencias en la segunda lengua. La adquisición del lenguaje es un proceso inconsciente en el que el aprendizaje está implícito, mientras que el aprendizaje del lenguaje se refiere a un conocimiento consciente.
- La hipótesis del orden natural en la que se refleja la idea de que las estructuras gramaticales se adquieren en un orden predecible, unas antes que otras.
- La hipótesis del monitor que afirma que los conocimientos gramaticales y lingüísticos son una corrección y guía para la actuación de la segunda lengua.
- Para la adquisición de una segunda lengua, el alumno tiene que estar expuesto a un “input” ligeramente superior a sus conocimientos.
- La hipótesis del filtro afectivo, en la que un alumno adquirirá de forma más rápida y eficaz la segunda lengua si está motivado y tiene confianza en sí mismo.



Esquema 3. *Fases del proceso de aprendizaje (adaptado de Krashen, 1982)*

Teniendo todo esto en cuenta, en el proceso de aprendizaje entran en juego las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas, también recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia. Las estrategias de aprendizaje son las desarrolladas para aprender contenidos, mientras que las estrategias comunicativas son las que hacen posible que una comunicación sea eficaz.

Por tanto, en clases de lengua extranjera, utilizaremos ambas estrategias, por lo que es necesario conocerlas y poder decidir cuáles creemos que serán más útiles, acorde a las necesidades que presente nuestro alumnado (Pérez Cabello, 2011, p. 65).

A continuación, presentaremos seis estrategias de aprendizaje las cuales tienen fines distintos dependiendo de nuestro alumnado:

- Estrategias de memoria, en las que predomina el retenimiento del alumnado.
- Estrategias cognitivas que permiten practicar y manipular nueva información.
- Estrategias compensatorias que son utilizadas para la comprobación de hipótesis.
- Estrategias metacognitivas que ayudan al alumnado a controlar y regular su propio aprendizaje.
- Estrategias afectivas que promueven un ambiente emocional controlando el alumnado sus emociones.
- Estrategias sociales, las cuales promueven la interacción entre compañeros.

(Pérez Cabello, 2011, pp. 65-70)

Conforme a las estrategias comunicativas, decimos que tratan de fomentar la interacción entre el alumnado, así como la expresión y la mediación entre ellos (Pérez Cabello, 2011, p. 70).

Finalmente, conociendo todo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua desde el punto de vista de varios autores y la importancia y beneficios del bilingüismo, sería conveniente adaptar en las escuelas el aprendizaje de la segunda lengua para aquellos alumnos que poseen dificultades. No podemos dejar que estos alumnos se eduquen con la ausencia del aprendizaje de una segunda lengua, sino que, igual que existen esas adaptaciones curriculares en diferentes áreas, con respecto a las asignaturas bilingües también deben de existir y llevarse a cabo.

Por tanto, en el siguiente apartado realizaremos un recorrido general por las determinadas adaptaciones o respuestas educativas presentes en la Orden del 8 de marzo de 2017 por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.3. Organización de la respuesta educativa

En este apartado trataremos las diferentes medidas y recursos que nos ofrece la Junta de Andalucía para dar una respuesta educativa y atender a la diversidad. Además, desde la Consejería de Educación, se nos aporta una serie de indicaciones que todos los centros deben seguir. Es importante conocer qué documentos oficiales tratan sobre las adaptaciones hacia los alumnos con NEAE para orientar la posterior propuesta didáctica hacia los objetivos reales que nos propone la Junta de Andalucía.

Comenzaremos exponiendo qué son las necesidades específicas de apoyo educativo y ciertas ideas ofrecidas por el *Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa* de Andalucía (2017), hasta llegar al Proyecto Ambezar, *Recursos para la atención a la diversidad*. Este proyecto es un trabajo realizado por profesionales del entorno educativo con el objetivo de proporcionar pautas, herramientas y recursos para atender a la diversidad, así como orientar al profesorado acerca de las características y posibles intervenciones para los alumnos con NEAE.

En primer lugar, el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) surgió en 2006 y así es como se expone en el *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (Angulo, Luna, Prieto, Rodríguez y Salvador, 2008):

El concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) engloba a todo el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja. La LEA 2007, sin embargo, amplía dicho concepto, incluyendo, además de lo referido en la LOE 2006, la compensación de desigualdades sociales. (p. 7)

Basándonos en el *Protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa* por parte de la Consejería de Educación (de Andalucía, 2017, p. 54), podemos decir que todos los centros están obligados a atender a la diversidad. Con la atención a la diversidad no solo nos referimos al alumnado con NEAE, sino a todo el alumnado, ya que cada uno tiene diferentes formas de aprender. Por tanto, todos los centros deben ser inclusivos, es decir, realizar actuaciones que permitan al alumnado llegar a su máximo rendimiento personal aprovechando al máximo sus capacidades y destrezas.

Podemos distinguir dos tipos de respuesta educativa, la atención educativa ordinaria y la atención educativa diferente a la ordinaria. Con respecto a la atención educativa ordinaria, decimos que se trata de medidas generales a través de recursos personales y materiales destinadas a todos los alumnos. Por ejemplo, agrupamientos flexibles, clases dedicadas al refuerzo de asignaturas, desdoblamientos en grupos, flexibilidad en los tiempos y espacios, metodologías favorecedoras de la inclusión como el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, y utilización de métodos alternativos de evaluación como portafolios, registros anecdóticos, diarios de clase y listas de control (de Andalucía, 2017, pp. 54-60).

En contraposición, la atención educativa diferente a la ordinaria se encarga de aplicar medidas específicas para el alumnado con NEAE, tanto en elementos organizativos como en curriculares. Concretamente, este trabajo girará en torno a esta respuesta educativa adentrándose en el TDAH, TEA y mutismo selectivo (de Andalucía, 2017, pp. 61).

Dentro de esta atención educativa, tenemos las medidas específicas de carácter educativo en las que se engloba a todas las adaptaciones existentes. Todas ellas se realizan tras la evaluación psicopedagógica y se recogen en el informe de evaluación psicopedagógica de cada alumno. Existen distintos tipos de medidas específicas dentro de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria:

MEDIDAS ESPECÍFICAS DE CARÁCTER EDUCATIVO (EDUCACIÓN PRIMARIA / ESO)
<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de Acceso (AAC) - Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) - Adaptaciones Curriculares Significativa (ACS) - Programas Específicos (PE) - Programas de Enrichimiento Curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales (PECAI) - Adaptaciones Curriculares para el alumnado con altas capacidades (ACAI) - Flexibilización del período de escolarización. - Permanencia Extraordinaria. - Escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad para alumnado de incorporación tardía en el Sistema Educativo. - Atención específica para alumnado que se incorpora tardíamente y presenta graves carencias en la comunicación lingüística. - Medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la Lengua Extranjera para alumnado NEE derivadas de discapacidad.

Tabla 1. *Medidas específicas de carácter educativo (EP/ESO)* (adaptado de Andalucía, 2017, pp. 61-62)

Dentro de estas medidas específicas, las Adaptaciones Curriculares No Significativas (ACNS) son las que estarán recogidas en la posterior propuesta didáctica, ya que son modificaciones en la organización, metodología y presentación de los contenidos de las propuestas pedagógicas o programaciones didácticas. El resto de las medidas específicas serán tarea del centro o del profesorado especialista como el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), o en Audición y Lenguaje, entre otros. Por tanto, estas medidas no podrán ser incluidas en la propuesta, ya que no dependerá del profesorado encargado en las distintas materias, sino que va más allá de ellas.

Dependiendo de la gravedad o de la incapacidad para aprender ciertos contenidos, la evaluación psicopedagógica de cada alumno dictará el tipo de adaptación o atención que deberá recibir. Por ejemplo, para aquellos alumnos que sean incapaces de cumplir los objetivos dados en su nivel necesitarán una adaptación curricular significativa elaborada por el profesorado especializado, modificando los criterios de evaluación y eliminando algunos objetivos (de Andalucía, 2017, p. 66).

Por otro lado, esta atención educativa diferente a la ordinaria es establecida por los equipos directivos de los centros, los cuales:

- Formarán al profesorado y a las familias para que cuenten con los conocimientos y herramientas para la atención al alumnado con NEAE.
- Participarán en el proceso de detección, identificación y valoración de las NEAE.
- Fijarán el papel de los órganos de coordinación docente en la atención al alumnado con NEAE, siendo responsabilidad de todo el profesorado del centro, no solo del profesorado especializado.
- Fomentarán la participación del alumnado con NEAE en actividades del centro.
- Deberán prever que este alumnado pueda utilizar los espacios comunes del centro, eliminando o introduciendo los recursos necesarios.
- Organizarán los espacios y horarios del centro en función de este alumnado.

(de Andalucía, 2017, pp. 76-77)

Así mismo, los equipos de orientación de centro, los departamentos de orientación y los órganos de orientación de carácter interno en los centros asesorarán en:

- La elaboración del plan de atención a la diversidad, desarrollando actividades educativas inclusivas.
- La creación de medidas y estrategias para que los equipos de ciclo las incluyan en sus programaciones didácticas.
- Un enfoque inclusivo basado en el trabajo en equipo y la coordinación tanto entre iguales como entre el profesorado para posibilitar mayor atención al alumnado con NEAE.

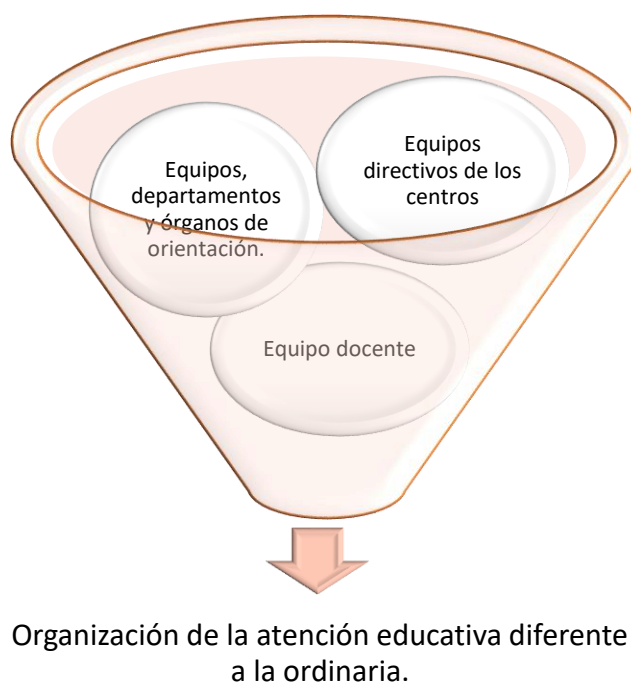
- Realización de un seguimiento y valoración de programas y medidas para atender a la diversidad.

(de Andalucía, 2017, p. 77)

Además, a nivel de aula, el equipo docente también será el encargado de la atención educativa del alumnado con NEAE:

- El alumnado con NEAE será atendido según las medidas y recursos establecidos en su evaluación psicopedagógica.
- Las programaciones didácticas serán flexibles con el fin de concretar el currículo para adaptarlo a aquellos alumnos con NEAE, así como utilizar varios tipos de actividades y tareas atendiendo a las peculiaridades de sus alumnos, y a los instrumentos de evaluación.
- Es tarea del tutor o tutora coordinar la relación del alumno con el equipo docente y con sus familias para dotarles de información y proporcionarle ayuda y asesoramiento.

(de Andalucía, 2017, pp. 77-78)



Esquema 4. Órganos encargados de la organización de la atención educativa diferente a la ordinaria.

Con respecto al Proyecto Ambezar, podemos decir que ofrece orientaciones dedicadas al profesorado y a las familias para aquellos alumnos con NEAE. Como se ha expuesto anteriormente, nuestro trabajo irá enfocado a tres tipos de NEAE, TDAH, TEA y mutismo selectivo. Esta será una de las fuentes utilizadas para describir cada tipo de NEAE y qué orientaciones y metodologías son las más beneficiadoras en función de las características de estos alumnos.

A modo de conclusión, podemos decir que no existe un currículum dedicado únicamente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, existen adaptaciones, ya sean no significativas como significativas, con las que podemos contar para acercarnos al nivel y a las características de este alumnado. Según Pérez Cabello (2016), la adquisición de una segunda lengua no puede ser discriminada a alumnos con este tipo de necesidades, ya que al igual que aprenden su propia lengua con ciertas adaptaciones curriculares, la segunda lengua también podrá ser aprendida de la misma forma.

A continuación, veremos de forma específica las características de los tres tipos de alumnado mencionados anteriormente, con el objetivo de conocer sus características y poder adaptar el aprendizaje de una segunda lengua para ellos, ya que son muchos los centros bilingües en los que esos alumnos no tienen la oportunidad de aprender una nueva lengua.

3.4. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Aunque exista un gran interés por el trastorno del espectro autista, podemos comprobar que hay un gran desconocimiento en este trastorno, ya que todavía nos encontramos con personas que piensan que los niños que poseen este trastorno no les gusta jugar, son agresivos y no hablan. Sin embargo, el autismo se trata de un “trastorno profundo del desarrollo, caracterizado por alteraciones importantes en el comportamiento, en la comunicación social y en el desarrollo cognitivo” (Bravo Altieri, Hortal, Mitjà Farrerós y Soler Prats, 2011, p. 17).

Además, ese comportamiento inadecuado que a veces puede aparecer no es característico de este trastorno, sino que puede ser un hecho derivado de esas dificultades adaptativas del niño. En mucho de los casos, esos comportamientos son atribuidos a una necesidad de exteriorizar lo que les ocurre (Bravo et al., 2011, p. 22).

“Los trastornos del espectro autista constituyen un grupo de alteraciones del neurodesarrollo que afectan de manera global distintas funciones cerebrales superiores del individuo, como la inteligencia, la capacidad del lenguaje y la interacción social” (Park, 2014).

Según el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2000, p. 70) “las características esenciales del trastorno autista son la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses”.

Por tanto, cuando hablamos de Trastorno del Espectro Autista, nos referimos, en otras palabras, a un trastorno del desarrollo que afecta tanto a las habilidades sociales como al ámbito cognitivo.



Esquema 5. *Dimensiones alteradas en el espectro autista (adaptado de Bravo et al., 2011, p. 18) aportado por Lora Wing (citado en Garamato y Paula, 2003).*

El trastorno del espectro autista puede ir o no acompañado de un retraso mental, habrá casos en los que este será severo y otros en los que no haya ningún retraso, al contrario, serán muy inteligentes. Esto es lo que marca los diferentes tipos de trastorno dentro del TEA. Todos estos trastornos tienen en común el déficit en las habilidades sociales de comunicación e imaginación (Bravo et al., 2011, p. 19).

En cuanto a las dificultades cognitivas y emocionales de las personas que lo poseen:

- Integrar la información perceptiva y organizarla en su mente, es decir, existe una incapacidad en organizar la información a nivel global, sin embargo, son capaces de retener muchos detalles.
- Simbolizar, para pasar de un pensamiento concreto a uno abstracto. Con esto nos referimos a la incapacidad por imaginar aquello que no está presente o por representar en sus mentes esa secuencia temporal de pasado, presente y futuro. Por ello, les es complicado realizar juegos simbólicos, puesto que su pensamiento es rígido.

- Entender un lenguaje metafórico. Las personas que poseen este trastorno poseen un lenguaje ecolálico, es decir, su lenguaje está compuesto por repeticiones de frases que escuchan. Además, este es literal y tienen problemas de comprensión cuando se utilizan metáforas o un lenguaje figurado.
- Intuir lo que los demás piensan o sienten, ya que tienen muchas dificultades en empatizar con otras personas, de ahí su déficit en las habilidades sociales.

(Bravo et al., 2011, pp. 20-21)

Con respecto al ámbito de la comunicación y lenguaje, el cual nos interesa tratar más profundamente, debemos saber qué dificultades poseen para ajustar la enseñanza de una segunda lengua en función de sus necesidades:

- El lenguaje es normal con una tendencia a la repetición estereotipada y la intención de comunicarse es reducida, viéndose influenciada según sus temas de interés.
- No señala las cosas que desea con el dedo.
- Cuando se le llama por su nombre no responde, esto se denomina sensación de sordera ficticia. Puede haber casos en los que los propios niños que poseen este trastorno hayan querido cambiar su nombre por uno que aparezca en alguna película o en sus dibujos animados favoritos. En este caso, responderán a ese nombre ficticio que se han acuñado así mismos, pero no a su nombre real.
- Suele tener poca expresividad facial, ya que supone un gran esfuerzo exteriorizar las emociones, así como reconocerlas e identificarlas.
- Puede desarrollar emociones muy extremas, por ejemplo, situaciones en las que haya un gran derroche de alegría y otras en las que existan grandes rabietas.

(Bravo et al., 2011, p. 32)

En cuanto a su detección, algunos clínicos y educadores recomiendan que los niños con autismo solo estén expuestos a una lengua, aunque no haya muchas investigaciones sobre esto. Esto se basa en teorías que afirman que ser bilingüe es un gran reto para los niños con autismo y puede causar el retraso del aprendizaje de su lengua.

Cuando a un/a niño/a le diagnostican autismo, la primera preocupación surgida por los padres es cómo ese niño desarrollará su lengua y ahí es cuando algunos educadores y clínicos creen que el hecho de aprender otra lengua puede contribuir a retos y retrasos en su lengua materna. Además, el bilingüismo también sirve para la función social, ya que ser bilingües hace que conectemos con personas de comunidades distintas. Sin embargo, pese a todas las ventajas asociadas al bilingüismo, los profesionales avisan a los padres de usar una única lengua. No hay ningún experimento que afirme definitivamente si el bilingüismo es o no beneficioso para los niños con autismo (Park, 2014).

Normalmente, los padres y profesionales empiezan a sospechar de la presencia del espectro autista en los niños cuando la lengua apenas se ha desarrollado entre los 15 y 18 meses. Según Bravo et al. (2011, p. 30), una detección temprana y una buena atención puede conseguir que puedan tener un buen nivel de integración personal y social.

Además, otros autores como Mulas et al. (2010) afirman que los pediatras de atención primaria tienen que conocer los signos que alertan de rasgos autistas, ya que una buena detección precoz mejorará la vida del niño en largo plazo. Una detección precoz servirá para encontrar el método de intervención más idóneo, ya que no existe unanimidad, sino que todo depende de las características del individuo y del entorno.

Una de las señales que advierten de rasgos autistas es cuando los niños hablan las palabras acordes para su edad, pero no desarrollan el lenguaje. De hecho, el retraso del lenguaje es uno de los componentes clave para identificar la presencia de niños con el Trastorno del Espectro Autista, así como el retraso de las destrezas comunicativas. Debido a esto, mucho de los padres de niños con autismo, han llegado a la conclusión de que el uso de dos o más lenguas podría ser demasiado confuso e incluso provocar el retraso del lenguaje (Park, 2014).

Petersen, Marinova-Todd y Mirenda (2012) realizó un estudio sobre la diversidad léxica en niños bilingües con TEA. En este estudio, la muestra se componía de catorce niños bilingües (inglés y chino) y catorce niños monolingües en inglés en edad preescolar con TEA. No se encontraron diferencias en el tamaño del vocabulario de producción ni en la comprensión de este.

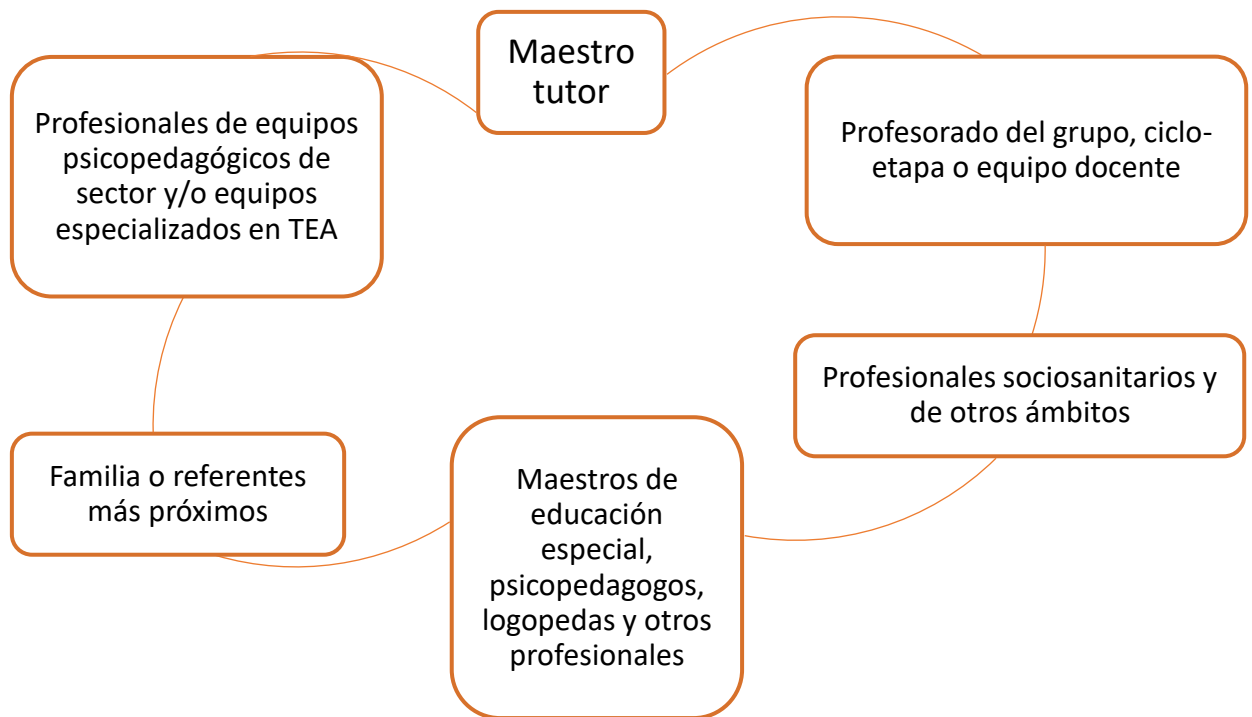
Además, algunas investigaciones han encontrado también que los niños con TEA son completamente capaces de llegar a ser bilingües. Por ejemplo, una familia estudiada por Kremer-Sadlik's (2005), usó la lengua china con su hijo, a pesar de que en el colegio se usara el inglés. El hijo con TEA demostró la habilidad de alternar ambos idiomas, lo que es denominado “code-switching”, entre inglés y chino.

Por ello, según ciertos estudios, un niño bilingüe con autismo no muestra una discapacidad adicional para desarrollar su lengua cuando se compara con niños monolingües. De hecho, hay algunas áreas en las que pueden estar más avanzados (Park, 2014).

Todo esto afirma que los niños con el Trastorno del Espectro Autista no deben de eliminar una segunda lengua y que los colegios deben de tener profesores bilingües de Educación Especial, ya que estos niños necesitan sus propios espacios para aprender (Park, 2014).

Sabiendo que poseedores de este trastorno pueden aprender una segunda lengua, la cuestión que nos preocupa ahora sería cómo adaptar las clases a esos alumnos sabiendo todas sus características y sus necesidades. Según Bravo et al. (2011, p. 52), la educación de este alumno deberá de realizarse en una docencia compartida, es decir, una educación desarrollada por diferentes profesionales como, el maestro tutor, el profesorado del grupo, ciclo-etapa o equipo docente, profesionales sociosanitarios y de otros ámbitos, profesionales de equipos psicopedagógicos de sector y/o equipos especializados en TEA, familia o referentes más próximos y maestros de educación especial, psicopedagogos, logopedas y otros profesionales.

Por tanto, la educación tendrá un enfoque multidisciplinar y bidireccional, puesto que depende de varios profesionales y deben actuar de forma conjunta, complementándose.



Esquema 6. *La educación compartida* (adaptado de Bravo et al., 2011, p. 53)

Como podemos comprobar, todos estos profesionales conforman una educación conjunta en la que todos ellos están estrechamente relacionados y complementados. Es por esto por lo que se considera importante que cualquier maestro, ya sea del área de Lengua Inglesa como de Educación Física, Música o cualquier otra área, tiene que conocer las características de su alumnado para poder adaptar sus clases contando con la ayuda de los demás profesionales.

Sabiendo todo esto, nuestro fin principal será desarrollar al máximo las posibilidades y competencias de cada alumno para que puedan desenvolverse con éxito en la vida cotidiana y para ello, debemos basarnos en la interacción del alumno con su entorno a partir del conocimiento y comprensión del alumno y por medio de la relación que se establece con el profesor, la adaptación del entorno a sus necesidades y el desarrollo de habilidades específicas (Bravo et al., 2011, p. 67).

Según el Proyecto Ambezar, promovido por la Junta de Andalucía, existen unas orientaciones propuestas para el profesorado y para las familias cuando tenemos a un alumno con Trastorno del Espectro Autista. Concretamente, en este proyecto se destaca el Síndrome de Asperger, es decir, el menor grado de TEA, puesto que cada vez más son los alumnos que lo poseen.

Según los *Recursos para la atención a la diversidad* realizado por el Grupo Ambezar (2007), un alumno con Síndrome de Asperger tendrá unas características físicas concretas:

- Apariencia física normal.
- Retraso en la motricidad y marcha autónoma. La manipulación fina presenta dificultades, por ejemplo, cortar un papel con la tijera o sujetar el lápiz.
- Existencia de movimientos anómalos en situaciones de nervios o estrés. Se tratan de movimientos de ojos, manos, muecas y saltos.
- Tienen poca fuerza en la mano.

Desde este escrito nos surgen no suprimir esos movimientos repetitivos de una manera directa, sino intentar distraer al alumno con algo atractivo para que los deje de hacer. Además, si observamos que se encuentra fatigado o con ansiedad es recomendable aislar al alumno, ya que necesita su tiempo a solas evitando así que haya malestar interno en él (Grupo Ambezar, 2007).

En cuando al perfil cognitivo de este tipo de alumnado, basándonos en los *Recursos para la atención a la diversidad*, decimos que presentan:

- Coeficiente intelectual superior o normal al de las escalas Wechsler.
- Coeficiente intelectual verbal, con lenguaje superior al manipulativo.
- Dificultades en la percepción global pero una alta fijación en los detalles.
- Una memoria mecánica y fotográfica muy desarrollada que les permite retener todo lo que leen y ven con cierta facilidad.
- Incapacidad para producir sus sentimientos y emociones.
- Dificultades para la planificación y organización.
- Dificultades en conceptos abstractos.

- Falta de motivación para lo que no les interesa y alta fijación en lo que se proponen.
- Dificultades para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

(Grupo Ambezar, 2007)

Para aprovechar todas las fortalezas que tiene este tipo de alumnado debemos conocerlo bien, ya que apoyándonos en sus fortalezas vamos cubriendo sus debilidades. Por ejemplo, podemos aprovechar su memoria introduciendo estrategias dedicadas a su rutina, así podrán recordarlo. También debemos saber que necesitará ayuda para organizar y planificar su vida cotidiana y es necesario dotarles de imágenes, gráficos, listas, plannings, entre otros, con el fin de obtener el máximo número de recordatorios. Además, es fundamental materializar con apoyo visual los conceptos abstractos como el tiempo en relojes, las emociones, entre otros; y animarlos en sus éxitos para que su motivación ascienda, incluso darle recompensas por sus intereses específicos (Grupo Ambezar, 2007).

Teniendo en cuenta las características en su relación social, decimos que este alumnado presenta:

- Escaso contacto visual, no se acostumbran a mirar a la persona con quienes están hablando.
- Siguen rígidamente normas explícitas y no comprenden aquellas normas sociales implícitas. Por ejemplo, nunca cruzan cuando el semáforo está en rojo y siempre dicen lo que piensan, nunca mienten, aunque socialmente no sea correcto, como delatar a un compañero. Esto también provoca rechazo social hacia ellos.
- Dificultad para reconocer caras y expresiones faciales. Normalmente, los significados de algunas expresiones faciales se aprenden por medio de pictogramas.
- Falta de empatía o de ponerse en el lugar de la otra persona, ya que no son capaces de interpretar los estados de ánimo de las personas que le rodean.
- Dificultades para interpretar los dobles sentidos o las bromas y chistes. Sería conveniente trabajar con ellos metáforas o frases hechas que van a ser escuchadas durante su vida.

- Tendencia a monopolizar el tema de conversación, haciendo que se focalice en su interés sin escuchar los argumentos de la otra persona. Es necesario enseñar los turnos de palabra dentro de una conversación.
- Deseo de tener amigos pero se sienten incapaces para modificar sus características y actitudes que impiden tenerlos.

(Grupo Ambezar, 2007)

En cuanto a las características y orientaciones que nos ofrece los *Recursos para la atención a la diversidad* (Grupo Ambezar, 2007), decimos que el alumnado con Síndrome de Asperger tiene sensibilidad en todos los sentidos. No tolera ruidos fuertes o inesperados y tienen cierta agudeza auditiva por lo que deberíamos anticiparle que habrá ruido; son sensibles al tacto, ya que rechazan que otras personas le besen en la cara o le den un abrazo; sensibilidad olfativa porque no toleran los cambios de perfume; sensibilidad gustativa, puesto que es difícil introducir nuevos alimentos con diferentes gustos y texturas; sensibilidad visual a determinados niveles de luz; y sensibilidad al dolor. Esto último es importante, ya que habrá ocasiones en las que exagere mucho el dolor, pero otras veces trata de ocultarlo lo que hace que no tengamos constancia de él y no se le ponga fin.

Con respecto a los materiales pedagógicos para alumnos con autismo, podemos decir que se tratan de materiales visuales y sensoriales, debido a su gran capacidad retentiva y memoria visual. Algunos de ellos pueden ser pequeños libros en los que se trabajen las rutinas, pictogramas y fotografías para identificar cualquier contenido como pueden ser las emociones, las partes del cuerpo y las horas, y juegos como el Bingo identificando rutinas por medio de pictogramas, por citar algunos.



Ilustración 1. Tarjetas para jugar al Bingo utilizando pictogramas sobre rutinas.



Ilustración 2. Tarjetas utilizadas para enseñar la diferencia entre cambio físico y químico en inglés.

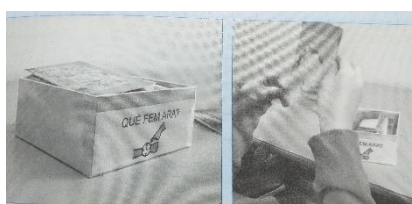


Ilustración 3. Caja utilizada para introducir diferentes pictogramas sobre cualquier tema.

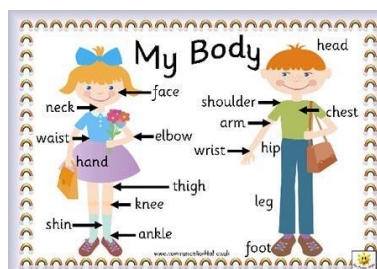


Ilustración 4. Tarjeta utilizada para enseñar las distintas partes del cuerpo.

Concretamente, podemos ver un libro realizado por nuestro grupo en el que se trabajan aspectos y rutinas cotidianas. Es un material sensorial manipulable para alumnos de primer ciclo.



Ilustración 5. Libro realizado para el alumnado con TEA.

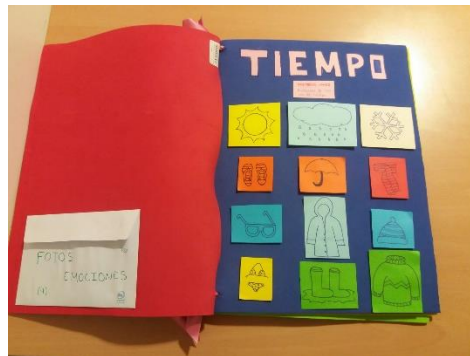


Ilustración 6. Material realizado para alumnos con TEA con la finalidad de enseñar el tiempo y la indumentaria concreta.

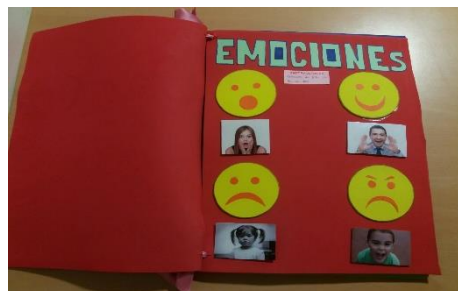


Ilustración 7. Material dedicado a la enseñanza de las emociones. Es un material manipulable.



Ilustración 8. *Material dedicado a la enseñanza de la hora y las rutinas. Es un material manipulable.*

El principal objetivo de utilizar materiales sensoriales es la opción de manipulación, ya que el alumnado va jugando con las diferentes opciones y, permite aprender haciendo. Por ejemplo, cómo abrocharse la cremallera de su sudadera, los cordones de sus zapatos, entre otros.



Ilustración 9. *Material manipulable con el fin de enseñar diferentes técnicas utilizadas en la vida cotidiana.*



Ilustración 10. *Material dedicado a la enseñanza de la rutina de ir al baño.*

Por tanto, en nuestra propuesta didáctica estarán presente los pictogramas o fotografías con el fin de ejemplificar el contenido dado (podemos comprobarlo en los Anexos).

Como último aspecto a decir, cabe destacar según las investigaciones realizadas por Domingo Gómez y Palomares Ruiz (2013) la inexistencia de buenos recursos materiales y humanos especializados para atender a este tipo de alumnos. Además, la mayor parte del profesorado que los atiende no tienen una buena formación académica específica y una de las asignaturas con pocas adaptaciones es el área de inglés debido a la inexistencia de docentes de educación especial bilingües.

Recapitulando todo lo expuesto, podemos comprobar que con el seguimiento y tratamiento adecuado, un alumno con TEA puede llegar a aprender una segunda lengua, aunque de una forma más retardada que el resto.

3.5. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)

“El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de tres síntomas típicos: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora y/o vocal” (Mena Pujol, 2011, p. 1).

“El TDAH es un trastorno de origen neurológico que afecta principalmente a las áreas de la atención, la motricidad y la impulsividad, provocando generalmente una disminución de la atención, un exceso de la motricidad y en la impulsividad” (Aguilar Millastre, 2014, p. 127).

Podemos encontrarnos distintos tipos de trastorno dentro del TDAH, en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2000, p. 84) se diferencian tres tipos:

- El trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo combinado, ya que ha tenido síntomas de desatención e hiperactividad-impulsividad al menos durante seis meses.
- El trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo predominante del déficit de atención, ya que ha persistido durante al menos seis meses los síntomas de desatención.
- El trastorno por déficit de atención con hiperactividad subtipo hiperactivo-impulsivo en el que los síntomas de hiperactividad-impulsividad han estado durante al menos seis meses.

Según Barkley (2011), el TDAH supone un trastorno en el sistema ejecutivo del cerebro afectando negativamente a la capacidad de anticipar sucesos futuros o dirigir conductas. Además, supone un déficit en la autorregulación de las emociones, por ello, se desmotivan con facilidad y reaccionan de forma impulsiva en múltiples situaciones.

Otros estudios han afirmado que existen diferencias cerebrales entre los niños con TDAH y los que no lo poseen. Algunas diferencias se han encontrado en la cantidad de neurotransmisores y en el lóbulo frontal y en los ganglios basales. Esto hace que posean menor control conductual y baja capacidad de atención (Aguilar Millastre, 2014, pp. 127-128).

Este trastorno tiene mayor incidencia en niños que en niñas. Concretamente, los niños suelen padecer un trastorno más ligado a la hiperactividad-impulsividad, mientras que las niñas poseen un trastorno relacionado con el bajo rendimiento académico y la falta de atención. Hay estudios que demuestran que al menos un niño de cada aula puede poseer TDAH (Mena Pujol, 2011, p. 6).

La falta de atención puede venir causado por una ausencia de respuestas a los estímulos que una persona recibe bien porque existan otros estímulos o bien porque estos estímulos son irrelevantes; por una falta de motivación hacia una actividad que implica de atención; y por alteraciones en la zona cerebral donde se sitúa la atención. Para que se produzca un nivel adecuado de atención hacen falta los procesos de descanso, oxigenación y eliminación de los estímulos irrelevantes (Grupo Ambezar, 2007).

Para mejorar la atención de nuestro alumnado con TDAH podemos realizar ejercicios breves de concentración o intercalar descansos entre actividades que hayan necesitado gran esfuerzo atencional. Algunos ejercicios que promueven la atención son:

- Ejercicios de discriminación visual.
- Sinónimos-antónimos.
- Seguir series.
- Problemas- acertijos.
- Sopa de letras.
- Juegos de memoria.

(Grupo Ambezar, 2007)

Otro aspecto para resaltar es la gran carga genética de este trastorno, ya que puede heredarse de padres a hijos, aunque hay también casos que dependen del ambiente, es decir, de los estímulos a los que el niño ha estado inmerso. Según afirma Aguilar Millastre (2014, p. 128), “el TDAH es la dificultad del aprendizaje más dependiente del ambiente y la educación, por lo que el tipo de intervención que reciba el niño va a influir significativamente en la gravedad del trastorno y su ajuste a largo plazo”.

Normalmente, los niños con este trastorno pueden poseer otros añadidos, como trastornos emocionales, disociales, negativismo desafiante y trastornos de aprendizaje como bajo rendimiento en cálculo, lectura, entre otros (Barkley, 2011).

Otra característica asociada a este trastorno es la baja autoestima, ya que reciben información negativa debido a que son más difíciles de educar, son sometidos a mayores fracasos y errores y se enfrentan a tareas que necesitan atención o autocontrol de las cuales carecen. Esta idea está ligada a la percepción de que el entorno les rechaza, así como el autoconcepto tan negativo que tienen de sí mismos (Aguilar Millastre, 2014, p. 140).

Uno de los materiales más utilizados para tratar esta baja autoestima son las frases motivadoras llenas de positividad, ya que este alumnado necesita tener un buen concepto de sí mismos, conociendo sus debilidades y sus fortalezas.

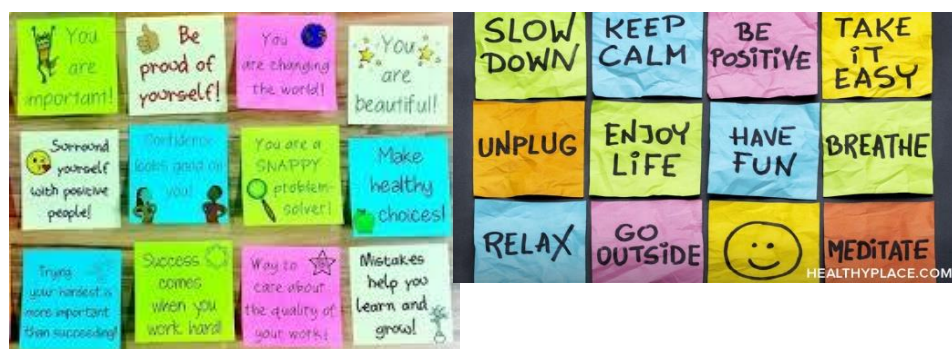


Ilustración 11. Frases motivadoras dedicadas a contribuir contra la baja autoestima en los alumnos con TDAH.

Otro aspecto a tener en cuenta será la Educación en valores con juegos en los que se detecten aquellas conductas negativas y positivas, con el fin de hacer reflexionar al alumnado y desarrollar la empatía.



Ilustración 12. *Juego que incentiva las buenas actitudes entre los compañeros.*

Por ello, a la hora de proponer una intervención para este alumnado, debemos tener en cuenta que hay que adaptar las tareas para evitar ese sentimiento de no poder hacerlas, elogiar cuando realizan cosas bien hechas, ofrecerle mayor grado de confianza y potenciar actividades en grupo o juegos para fomentar la integración del alumno en el aula (Mena Pujol, 2011, pp.57-59).

Sería interesante conocer qué tipo de dificultades en el aprendizaje presentan los niños con este trastorno para poder adaptar la propuesta de intervención, ya que en la adquisición de la segunda lengua los problemas serán similares.

En primer lugar, los niños con TDAH presentan dificultades en la lectura, ya que pueden hacer omisiones de palabras, sílabas o letras, así como adiciones y sustituciones, dificultad ante algunos grupos consonánticos (/tr/ /bl/ /pr/), comprensión lectora deficiente, desmotivación ante la lectura, lectura silabeada, pérdida ante la lectura, entre otros (Mena Pujol, 2011, pp.17-21).

En cuanto a las dificultades en la escritura, los niños tienden a unir y fragmentar palabras, añadir y omitir letras y sustituir y repetir sílabas o palabras. Normalmente, la caligrafía que presentan es muy pobre y con poca organización, además de poseer faltas ortográficas (Mena Pujol, 2011, pp. 21-23).

En cuanto a las dificultades en las matemáticas, los niños con este trastorno tienen pobre comprensión de los enunciados, errores en el cálculo debido a respuestas impulsivas y dificultad para la abstracción de conceptos matemáticos (Mena Pujol, 2011, pp. 23-26).

También presentan problemas en el área cognitiva como la poca percepción del tiempo y la capacidad limitada a la hora de recoger información, ya que presentan dificultades en la memoria a corto plazo (Aguilar Millastre, 2014, pp. 136-137).

Las dificultades en la organización serán las últimas que mencionemos, las cuales hacen que sea necesaria una agenda escolar para ayudarlo a planificar, que se establezca un tiempo y un lugar de estudio, así como un buen método de estudio que se ajuste a sus condiciones y que sea motivador (Mena Pujol, 2011, pp. 27-30).

Para combatir con las dificultades en la organización, podemos valorar positivamente el orden y dar premios a quienes tengan las mesas más ordenadas y limpias. Además, sería conveniente explicar con antelación cambios inesperados y claves visuales y auditivas para indicar que la tarea va a terminar o que tienen que comenzar otra (Grupo Ambezar, 2007).

Por otro lado, es importante conocer qué metodología seguir que se ajuste a estas condiciones para hacer que nuestra propuesta de intervención sea lo más adaptada posible a este tipo de alumnos. Debemos tener en cuenta que las instrucciones deben ser cortas y concretas, estableciendo una proximidad física con el alumno. Además, las explicaciones deben ser motivadoras y estar conectadas con el contexto del alumno para permitir su participación (Mena Pujol, 2011, pp. 31-32).

Desde los *Recursos para la atención a la diversidad*, se nos ofrecen orientaciones metodológicas dedicadas al alumnado con TDAH para ayudar al profesorado. Será necesario pedirle que explique los conceptos aprendidos a otro compañero y debemos simplificar las instrucciones sobre la tarea (Grupo Ambezar, 2007)

Como ya se ha mencionado anteriormente, los niños con TDAH suelen mostrar dificultades de comportamiento o conductas que impiden un buen desarrollo de la clase. Es necesario conocer cómo poder afrontar a esas conductas con una serie de técnicas:

- Supervisión constante: debemos crear un ambiente estructurado con rutinas para tener mayor control, ya que normalmente, cuando surgen problemas de comportamiento es porque la tarea suele ser difícil o aburrida o cuando se realizan cambios de actividades. Por ello, es importante crear rutinas y clases bien estructuradas permitiendo que el alumnado con TDAH esté bajo el control del profesorado.
- Tutorías individualizadas de unos diez minutos: esto se utiliza para indicar al alumno qué se espera de él, qué señales o consignas se van a pactar para mejorar ese comportamiento y es importante marcar unas normas básicas y unos límites.
- Refuerzo positivo: consiste en elogiar o reforzar aquellos comportamientos que queremos que se repitan en el alumnado. Se puede realizar a través de la agenda.
- Extinción: consiste en dejar de atender las conductas inadecuadas para reducirlas o evitar que se repitan. Sin embargo, debemos ser pacientes ya que, con esta técnica, la conducta problemática desaparecerá en unas tres o cuatro semanas.
- El semáforo: sirve para el autorregistro o autoevaluación de los propios alumnos. Al final de la clase, los alumnos se autoevaluarán marcando el color rojo, el amarillo o el verde dependiendo de su comportamiento. El color rojo significará que no está contento con su conducta y que no se va a repetir, el color amarillo se refiere a que el alumnado está contento, pero puede mejorar y el color verde significa que el alumnado está satisfecho con su comportamiento. Podemos utilizarlo también para trabajar la impulsividad, tal y como se muestra en la imagen de abajo.



Ilustración 13. *Juego del semáforo para trabajar contra la impulsividad.*

- Tiempo fuera: consiste en aislar al alumno en un lugar sin estímulos durante un período. Antes de realizarlo, se habrá pactado con el alumno las conductas que harán ocurrir esto y se aplica aproximadamente un minuto por año de edad, es decir, si el alumno tiene ocho años, serán ocho los minutos que estén fuera.
- Normas y límites, para evitar que los alumnos tengan una excesiva lista de “noes” (no correr, no chillar) serán los alumnos los que establezcan junto con el profesor las normas de la clase. Actualmente en las aulas, se lleva a cabo la economía de fichas, en las que dependiendo del cumplimiento de las normas se beneficia o no al alumnado. Así pueden conocer sus límites y consecuencias antes de realizar sus actos. Son muchos los colegios andaluces los que utilizan el ClassDojo, una plataforma en la que los alumnos van adquiriendo puntos dependiendo de sus actitudes y de las actividades que se realicen.

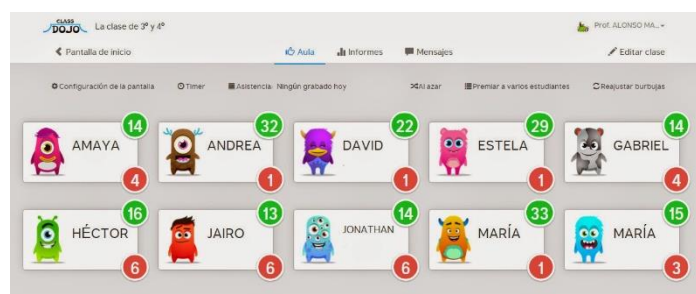


Ilustración 14. *Captura de pantalla de la plataforma ClassDojo.*

- Técnica de la tortuga: el profesor cuenta un cuento para que el alumno se identifique con el personaje. Ante esta situación, el niño adoptará una posición imitando a una tortuga dentro de su caparazón y contará hasta diez.

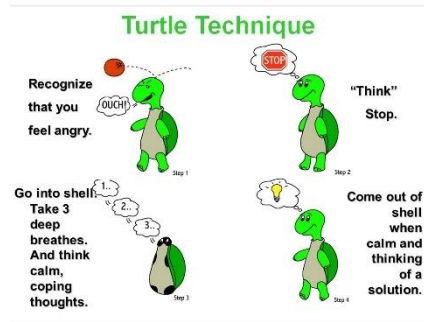


Ilustración 15. *Explicación sobre la Técnica de la Tortuga en inglés.*

(Mena Pujol, 2011, pp. 42-55)

Finalmente, destacamos la capacidad que posee este tipo de alumnado para aprender una segunda lengua, ya que sabiendo todas sus características y las técnicas o materiales útiles que podemos utilizar, sería conveniente adaptar el aprendizaje de la L2 al igual que existen adaptaciones curriculares en las diferentes materias.

3.6. Mutismo selectivo

El mutismo selectivo es un problema de conducta que presenta una inhibición selectiva del habla en situaciones en las que es propio hablar. Normalmente, se caracteriza por la negación a hablar en determinadas situaciones, por una pérdida del lenguaje que puede ser debida a falta de conocimientos y por un silencio que puede durar al menos un mes. Cabe destacar, que el mutismo selectivo no es una alteración debida a cualquier trastorno en la comunicación o desarrollo. Este trastorno suele surgir en edades preescolares y suele ir marcado por una disminución del habla hasta incluso llegar a la anulación (Olivares Rodríguez, Piqueras Rodríguez y Rosa Alcázar, 2006).

Según Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2000, p. 120), para diagnosticar el mutismo selectivo debe durar la inhibición del habla al menos un mes y no contamos el primer mes de escolaridad. Tampoco debe diagnosticarse si la incapacidad del habla se limita a una falta de conocimiento en un momento y contexto concreto.

En 1877 fue cuando tenemos la primera consideración del silencio en los niños y se denominó *afasia voluntaria*, ya que no es una pérdida involuntaria o alteración en el cerebro, sino que la inhibición del habla es completamente voluntaria. Este término fue acuñado por A. Kaussmaul (Olivares Rodríguez, 1994, p. 58).

Normalmente, cuando se someten a situaciones en las que tienen miedo a hablar, podemos ver algunas respuestas autonómicas o psicofisiológicas y motoras. Algunas respuestas autonómicas o psicofisiológicas pueden ser sudoración, restregar las palmas de las manos con el pantalón o las mangas del jersey, tener náuseas, entre otros. En cuanto a respuestas motoras, podemos ver cómo los alumnos que poseen este trastorno se muerden las uñas, cruzan las piernas y se balancean (Olivares Rodríguez, 1994, p. 68).

Además, cuando un alumno con mutismo selectivo se somete a una situación en la que tengan que hablar, suele tener en su mente algunos pensamientos como “soy muy penoso” y piensan que son incapaces de hablar. Por ello, el ambiente de confianza debe ser fomentado en la clase (Olivares Rodríguez, 1994, p. 80).

Para tratar el mutismo selectivo, es esencial que la escuela intervenga, ya que en ella, los niños tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros fomentándose el habla. La mayoría de los casos que existen muestran que los niños con mutismo selectivo hablan con las personas que más afectividad tienen. Por ello, se suelen utilizar técnicas como el desvanecimiento estimular, es decir, usar actividades en las que estén presentes personas con las que esos niños hablen y personas con las que no, así conseguiremos que vaya hablando con todas (Olivares Rodríguez et al., 2006).

Para el proceso de emisión fonética o verbal tenemos que tener en cuenta tres ejes aportados por los *Recursos para la atención a la diversidad* recogidos en el Proyecto Ambezar (Grupo Ambezar, 2007).



Esquema 7. *Ejes fundamentales que requiere la emisión fonética o verbal adaptado de Grupo Ambezar (2007)*

No siempre se debe de ir en el mismo escalón de cada eje o de forma paralela, sino que quizás puede ir más o menos adelantado en diferentes ejes. Es necesario graduar siempre de menos a más con el fin de conseguir esa emisión verbal por parte del alumnado con mutismo selectivo. Este progreso no va a poder verse reflejado en la propuesta didáctica que proponemos, ya que es un proceso largo y continuo que podrá reflejarse en las programaciones didácticas, aunque intentamos introducir juegos de movimiento y la técnica del desvanecimiento estimular con el fin de propiciar el habla.

Para estimular el habla se tienen que tener en cuenta unas pautas o ejercicios específicos (Grupo Ambezar, 2007).

- Compartir momentos de comunicación para desarrollar un vínculo afectivo y de confianza que propicie la comunicación.
- Realizar juegos en los que el profesor participe con el alumno, como en juegos de movimiento, de mímica, entre otros.
- Planificar juegos que no exigen interacción verbal, sino comunicación corporal o producción de sonidos.
- Planificar actividades en las que el número de componentes de un grupo ascienda, es decir, se empieza desde una pareja hasta grupos de cuatro o cinco personas o el grupo clase.
- Realizar juegos en los que al alumno no se le ve la cara mientras habla, por ejemplo, a través de marionetas.

La economía de fichas y juegos de movimiento corporal y de producción de sonidos que ayudan al alumnado a hablar. Es necesario crear un clima de participación, seguridad y confianza, pero esto no lleva consigo la sobreprotección del alumnado, puesto que pueden incrementar la inhibición del habla.

Sin embargo, para facilitar su habla debemos crear un gran vínculo afectivo para que, a través de la confianza, pueda hablar (Olivares Rodríguez et al., 2006).

Un juego destacable en el que trabajamos la comunicación no verbal es en la conversación corporal, nos comunicamos a través de nuestro cuerpo.



Ilustración 16. Explicación del juego "Conversación Corporal".

En el caso de Olivares Rodríguez et al., (2006), una niña con mutismo selectivo pudo volver a hablar y a interaccionarse con sus compañeros debido a las técnicas expuestas anteriormente y a un largo período de intervención, tanto en la escuela como con la familia. En estos casos, es necesario que la familia conozca cómo tratar los problemas que poseen sus hijos para complementar a la escuela y poder hacer que avancen.

Por tanto, para establecer ese vínculo afectivo con el alumno que posee mutismo selectivo, podemos seguir una serie de pautas para mejorar tanto las condiciones sociales y personas como propiciar el habla.

- Fomentar las actividades en grupo y aquellas que faciliten la comunicación corporal o actividades de movimiento y sonidos inarticulados y articulados. Cabe destacar que los grupos deben ser reducidos al principio, para que el alumno no se sienta incómodo y, posteriormente, ir ampliándolos de forma progresiva.
- Evitar la sobreprotección del alumnado, ya que podemos reforzar esa inhibición del habla.
- Asignar pequeñas tareas al alumnado para que sienta responsabilidad. Por ejemplo, hacer recados, borrar la pizarra, recoger fotocopias en la secretaría del colegio, entre otros.

- Evitar el aislamiento del niño en su interacción.
- Crear un clima de confianza y seguridad que propicie la comunicación verbal.
- Buscar y compartir momentos de comunicación.
- Realizar actividades en las que se facilite la participación del profesor con el alumno.
- Proporcionar ayuda al alumno al principio de las actividades a través del propio profesor o mediante un compañero.
- Ir aumentando la exigencia conforme el alumno vaya progresando, evitando incomodarlo.

(Lahoza Estarriaga, 2013)

Cabe destacar la falta de materiales existentes para este alumnado. Sin embargo, podemos encontrar el uso de diferentes frases en las que el alumno puede levantar dependiendo de lo que necesite sin necesidad de hablar, ya que no podemos obligarlo a hablar.

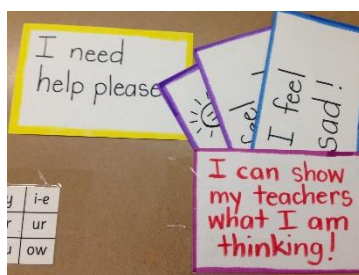


Ilustración 17. Tarjetas con frases que pueden utilizar en la clase los alumnos con mutismo selectivo para facilitarles la comunicación.

Finalmente, basándonos en los casos expuestos anteriormente, podemos decir que alumnos con mutismo selectivo pueden llegar a aprender una nueva lengua de forma más lenta que el resto y con unas técnicas específicas según sus características y su entorno.

4. Metodología

En cuanto a la metodología, destacamos su aspecto cualitativo en cuanto a la lectura de varios artículos mencionados anteriormente en la fundamentación teórica, que nos han servido para conocer la posibilidad de adaptación del bilingüismo a un alumnado poseedor del Trastorno del Espectro Autista, del Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad y de Mutismo Selectivo.

Aunque también resaltamos el aspecto cuantitativo de la misma, ya que hemos diseñado una encuesta dedicada a los docentes de lengua inglesa que imparte la asignatura de inglés o alguna asignatura bilingüe. Esta encuesta no solo está destinada a profesores de primaria, sino que también entra dentro de ella el profesorado de infantil y de secundaria.

Concretamente, ha sido realizada para conocer la situación actual que existe en algunos colegios de la provincia de Sevilla. Esto hace que nos podamos basar en datos actuales y cercanos a nuestra realidad. Nuestra encuesta recibe el nombre de *Encuesta sobre adaptaciones a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*, es completamente anónima tanto a nivel personal como institucional. Además, con el fin de guardar aún más el anonimato, decidimos crearnos un nuevo correo dedicado únicamente para esto.

Encuesta sobre adaptaciones a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

En primer lugar, gracias por su atención. Soy estudiante de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Sevilla. Esta encuesta es de carácter anónimo, tanto a nivel personal como institucional. Su colaboración es imprescindible para mi trabajo de investigación de 4º Grado en Educación Primaria. Este cuestionario está destinado a profesores que impartan lengua inglesa o docencia en lengua inglesa (Ciencias Naturales en inglés, Ciencias Sociales en inglés, u otras materias).

Para cualquier duda, no dude en contactar con el investigador a este correo:
encuestastfingles97@gmail.com

Ilustración 18. *Introducción de la encuesta realizada* (adaptado de Google Form).

La encuesta está dividida en nueve secciones y ha sido creada mediante Google Form. En la primera sección, nos aparece una introducción explicativa sobre para qué está destinada esta encuesta, así como dando las gracias por la participación y por la atención.

En la tercera sección, tenemos la siguiente pregunta. Dependiendo de la opción que marque se redirigirá a una sección u a otra. Lo primero que nos interesaba es conocer en qué nivel ejerce esa persona como docente, ya que dependiendo de un nivel u otro las adaptaciones pueden ser o no diferentes, o incluso en Secundaria puede ser que no existan adaptaciones.

¿En qué nivel ejerce usted como docente?

- ☐ Infantil
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria
- ☐ Otra...

Ilustración 19. Nivel en el que se imparte docencia.

En el caso de que marcaran la casilla INFANTIL o la casilla OTRA, se derivaría a la sección quinta en la que se pregunta si ha tenido alumnos con NEAE. Esta pregunta la realizan todos los encuestados independientemente que hayan seleccionado que ejercen como docentes en Primaria, Secundaria u otros.

- ¿Ha tenido alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (trastorno del espectro autista, mutismo, trastorno por déficit de la atención con hiperactividad, dislexia, etc.)? *
- ☐ Sí
 - ☐ No

Ilustración 20. Pregunta asociada sobre la existencia de alumnado con NEAE en la docencia.

Si marcan SÍ, la siguiente pregunta sería qué tipo de necesidad específica, ya que dependiendo de una necesidad u otra la adaptación será diferente.

¿Qué necesidades específicas de apoyo educativo poseían? *

- ☐ Mutismo Selectivo
- ☐ Trastorno del Espectro Autista
- ☐ Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad
- ☐ Dislexia
- ☐ Otra...

Ilustración 21. *Pregunta referida a tipos de NEAE.*

En el caso de haber marcado en la pregunta anterior NO, la encuesta finalizaría y sería enviada.

Cuando respondan qué tipo de necesidades tenían, pasaremos a la sección 6 en la que se pregunta si se han adaptado las clases a esos alumnos con necesidades o no.

¿Ha adaptado las clases para esos alumnos con necesidades educativas específicas?

- ☐ Sí
- ☐ No

Ilustración 22. *Adaptación de las clases para alumnado con NEAE.*

Si marcan SI, la última pregunta sería para conocer cómo las han adaptado (sección 9), pero si marcan NO (sección 8), nos interesa conocer el por qué no lo han realizado. Ambas preguntas finalizan el cuestionario.

¿Cómo lo ha adaptado?

- ☐ Adaptando el currículo a sus necesidades
- ☐ Adaptando el espacio
- ☐ Utilizando materiales diferentes al resto del alumnado
- ☐ Creando materiales diferentes al resto del alumnado
- ☐ Coordinando la respuesta con el Profesor de Pedagogía Terapéutica
- ☐ Teniendo la ayuda de un profesor de apoyo en el aula
- ☐ Trabajando en grupo para contar con la ayuda de los demás compañeros
- ☐ Otra...

¿Por qué no lo ha adaptado?

- ☐ No he sabido cómo adaptar el currículo
- ☐ Los materiales adaptados tienen un alto coste
- ☐ No sé cómo crear material adaptado
- ☐ No he tenido tiempo para adaptarlo
- ☐ El monitor de ese/a alumno/a es el encargado de adaptar las clases.
- ☐ Otra...

Ilustración 23. Preguntas asociadas hacia cómo se han adaptado a las clases o por qué no se ha realizado esa adaptación.

Volviendo a la sección 3 en la que preguntábamos acerca del nivel en que se ejerce como docente, si marcan la casilla PRIMARIA, nos conduce a la sección 5, en la que se pregunta el ciclo donde se ejerce y la/s asignatura/s que imparten.

¿En qué ciclo/s está ejerciendo? *

- ☐ Primer ciclo de Primaria
- ☐ Segundo ciclo de Primaria
- ☐ Tercer ciclo de Primaria
- ☐ Primer y segundo ciclo de Primaria
- ☐ Primer y tercer ciclo de Primaria
- ☐ Segundo y tercer ciclo de Primaria

Ilustración 24. Ciclos en Educación Primaria.

¿Qué asignatura/s imparte? *

- ☐ Lengua Castellana y Literatura
- ☐ Matemáticas
- ☐ Ciencias de la Naturaleza
- ☐ Ciencias Sociales
- ☐ Inglés
- ☐ Educación Física
- ☐ Religión
- ☐ Valores sociales y cívicos
- ☐ Educación Artística
- ☐ Otra...

Ilustración 25. Asignaturas en Educación Primaria.

En cuanto a la/s asignatura/s que imparten, decidimos dejar la opción de elegir más de una, ya que la mayoría de los profesores imparten más asignaturas y normalmente, los profesores destinados al bilingüismo suelen dar más de una asignatura. También es por ello por lo que hemos puesto la opción de que pueda dar docencia en más ciclos.

Posteriormente, la encuesta nos conduciría a la sección quinta y volverían a hacer el mismo proceso, explicado anteriormente en el caso de la opción INFANTIL.

Volviendo de nuevo a la sección 3, en el caso de haber marcado SECUNDARIA, la encuesta nos conduce a la cuarta sección en la que preguntamos el ciclo en el que se ejerce y la/s asignatura/s que imparten.

¿En qué ciclo/s está ejerciendo? *

- ☐ Primer ciclo de Secundaria
- ☐ Segundo ciclo de Secundaria
- ☐ Primer y segundo ciclo de Secundaria

Ilustración 26. Ciclos existentes en la Educación Secundaria.

¿Qué asignatura/s imparte? *

<input type="checkbox"/> Biología y Geología	
<input type="checkbox"/> Física y Química	
<input type="checkbox"/> Inglés	
<input type="checkbox"/> Matemáticas	
<input type="checkbox"/> Geografía e Historia	
<hr/>	
<input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura	<input type="checkbox"/> Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial
<input type="checkbox"/> Economía	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Educación Física	<input type="checkbox"/> Tecnología
<input type="checkbox"/> Cultura clásica	<input type="checkbox"/> Educación Plástica, Visual y Audiovisual
<input type="checkbox"/> Latín	<input type="checkbox"/> Cultura científica
<input type="checkbox"/> Griego	<input type="checkbox"/> Filosofía
<input type="checkbox"/> Religión	<input type="checkbox"/> Tecnologías de la información y la comunicación
<input type="checkbox"/> Valores éticos	<input type="checkbox"/> Artes escénicas y danza
	<input type="checkbox"/> Otra...

Ilustración 27. Asignaturas de Educación Secundaria.

Finalmente, el proceso sería el mismo que en el ejemplo anterior, conduciéndonos a la sección quinta y así sucesivamente, hasta finalizar la encuesta.

Para mejorar la fiabilidad y exactitud, todas las preguntas tienen carácter obligatorio y únicamente se puede realizar la encuesta una vez, ya que hemos marcado en AJUSTES la casilla de LIMITAR A UNA RESPUESTA. Una vez enviado el cuestionario, esa persona no podrá volver a hacerlo de nuevo.

5. Resultados y discusión de hallazgos

Este apartado está destinado para mostrar los resultados de la encuesta expuesta anteriormente con el fin de conocer el panorama actual que existe en algunos centros de Sevilla. Quizás refleje una situación favorable de adaptación, aunque son muchos los autores que escriben y estudian sobre las pocas adaptaciones que se realiza en la enseñanza bilingüe para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

La encuesta sobre adaptaciones a alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) fue realizada en cuatro colegios de la provincia de Sevilla, en total hemos obtenido trece respuestas. El perfil que buscábamos para la realización de esta era un docente que imparte lengua inglesa u otra asignatura de forma bilingüe.

La mayor parte del profesorado encuestado pertenece a Educación Primaria (92,3%) y el resto a Educación Secundaria (7,7%). Podemos ver en este diagrama circular como no hemos obtenido ninguna respuesta de docentes en Educación Infantil.

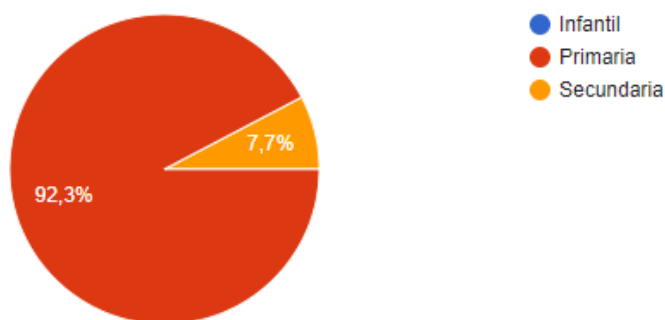


Diagrama circular 1. Nivel en que se ejerce como docente (adaptado de Google Form).

Ese 7,7% pertenece a un único docente, el cual imparte docencia en el primer y segundo ciclo de Secundaria con las asignaturas de inglés, latín y griego.

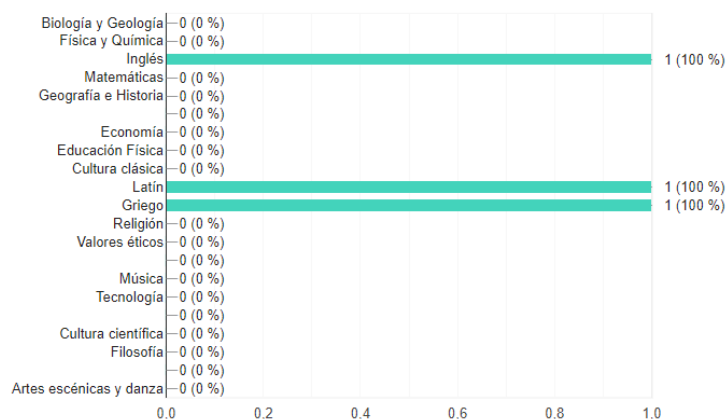


Gráfico 1. *Asignaturas impartidas en Educación Secundaria (adaptado de Google Form)*

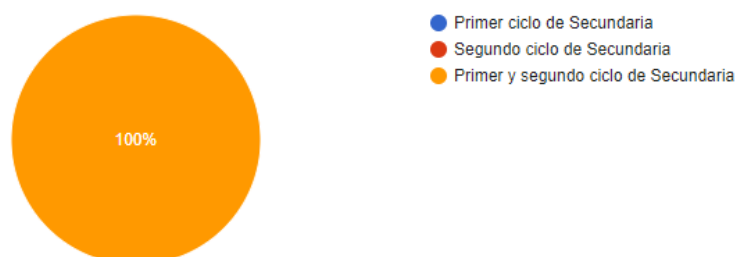


Diagrama circular 2. *Ciclos de Educación Secundaria (adaptado de Google Form)*

Dentro del 92,3% perteneciente al profesorado de Educación Primaria, podemos decir que la mayor parte imparte docencia en el segundo ciclo de Primaria (33,3%), posteriormente, irá el tercer ciclo de Primaria (25%), primer y tercer ciclo de Primaria (16,7%), segundo y tercer ciclo de Primaria (16,7%), y por último, segundo y tercer ciclo de Primaria (8,3%).

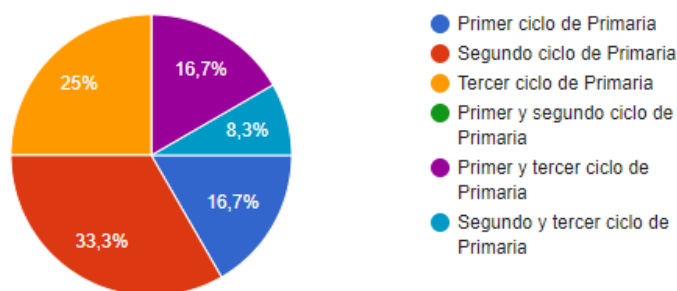


Diagrama circular 3. *Ciclos de Educación Primaria (adaptado de Google Form).*

Entre estos doce docentes de Educación Primaria encuestados, vamos a organizar las asignaturas que impartían de mayor a menor porcentaje.

En primer lugar, podemos ver en el gráfico como tanto Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales (66,7% ambas, lo que se corresponde a ocho respuestas) son las más seleccionadas, posteriormente tendremos, inglés (50% referente a seis respuestas), Lengua Castellana y Literatura (41,7% que corresponde a cinco respuestas), Matemáticas y Educación Artística ambas con 25% (referente a tres respuestas), Educación Física (16,7% correspondiente a dos respuestas) y por último, Religión, Valores sociales y cívicos, Cultura y práctica digital y francés con un 8,3%, perteneciente a una respuesta.

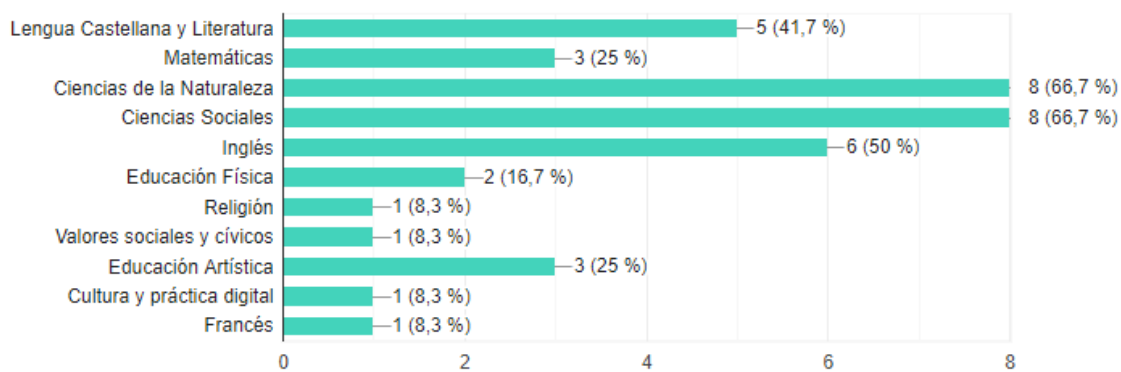


Gráfico 2. *Asignaturas impartidas en Educación Primaria (adaptado de Google Form).*

Por otro lado, uno de los aspectos más importantes a destacar en esta encuesta es que todos los docentes encuestados han tenido alguna vez alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

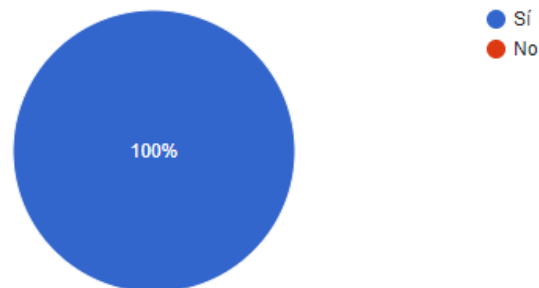


Diagrama circular 4. *Docentes que han tenido alumnos con NEAE (adaptado de Google Form).*

Tal y como esperábamos, el Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad (TDAH) ha sido la opción más seleccionada por los docentes cuando le preguntábamos qué tipo de NEAE tenían los alumnos a los que impartían docencia. Exponemos de mayor a menor el porcentaje de alumnos con NEAE, TDAH (69,2%), y otras añadidas por los encuestados TDAH, dislexia y trastorno del lenguaje (7,7%), dislexia (7,7%), dislexia y TDAH (7,7%) y NEAE (7,7%).

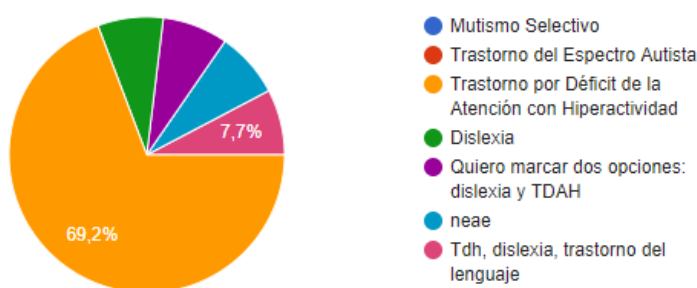


Diagrama circular 5. *Tipos de NEAE que poseía el alumnado (adaptado de Google Form).*

En cuanto a la adaptación de las clases en la segunda lengua a alumnos con NEAE, podemos decir que únicamente uno de los encuestados no ha adaptado las clases (7,7%). Sin embargo, el resto de los encuestados, en este caso doce personas, sí adaptan las clases (92,3%).

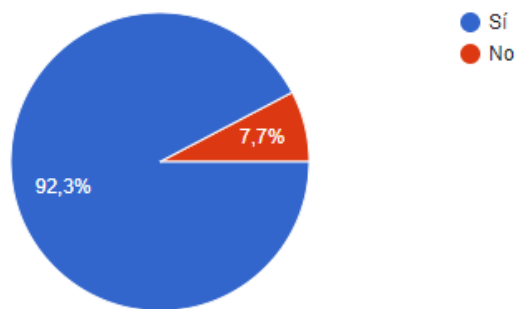


Diagrama circular 6. *Adaptación de las clases para alumnado con NEAE (adaptado de Google Form).*

Ese porcentaje de personas que no adaptan sus clases han respondido que el motivo es el no saber cómo adaptar el currículo.

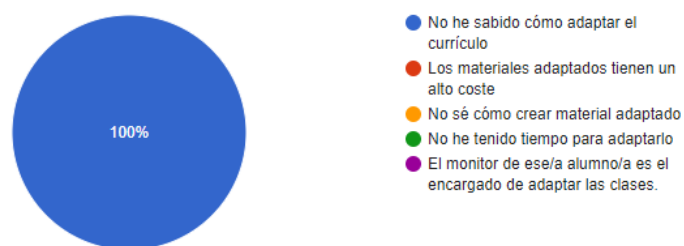


Diagrama circular 7. *Motivos de no adaptar las clases para alumnado con NEAE (adaptado de Google Form).*

Dentro del 92,3% de docentes que adaptaban sus clases para este tipo de alumnado, vamos a distinguir varias de las formas en las que adaptan. Como podemos comprobar en el diagrama circular, las formas de adaptación que más han sido seleccionadas son “Adaptando el currículo a sus necesidades” (25% equivalente a tres respuestas), “Trabajando en grupo para contar con la ayuda de los demás compañeros” (25% equivalente a tres respuestas), y posteriormente, con un 8,3% correspondiente a una respuesta tenemos las siguientes opciones: “Adaptando el espacio”, “Coordinando la respuesta con el Profesor de Pedagogía Terapéutica”. Así como otras añadidas por los encuestados como:

- “Varias según las instrucciones 22 de junio de 2015, pt 7 según recomendaciones de informe NEAE. Esta pregunta no me permite seleccionar varias opciones: adaptación metodológica es fundamental, flexibilización del tiempo, el espacio, las actividades, ejercicios y tareas...”
- “Varias de las anteriores”
- “Todo lo anterior”
- “Usando actividades motivantes y lúdicas en la medida de lo posible para fomentar un ambiente motivante para el alumno y no dejarlo al lado ni en un ritmo diferente al de sus compañeros”

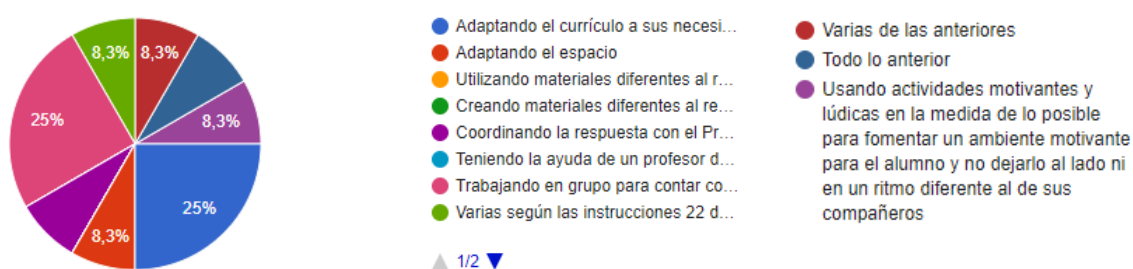


Diagrama circular 8. *Formas de adaptación de clases para alumnado con NEAE (adaptado de Google Form)*

Finalmente, podemos comprobar que los docentes encuestados adaptan favorablemente sus clases para los alumnos con NEAE. Sin embargo, este resultado tan positivo no se relaciona con los estudios, anteriormente expuestos, que destacaban la no existencia de adaptaciones en el campo del bilingüismo para los alumnos con NEAE. Por tanto, estos resultados han sido impactantes, ya que esperábamos muestras de una escasa adaptación ejemplificándose el panorama actual existente en mucho de los centros. Es por ello por lo que a pesar de los buenos resultados obtenidos, hemos querido dar respuesta con una propuesta didáctica a esos estudios que muestran algo totalmente diferente.

6. Desarrollo de la propuesta didáctica

Como ya hemos analizado anteriormente, los resultados de la encuesta muestran una favorable adaptación a los alumnos con NEAE. Sin embargo, podemos encontrar todavía centros en los que esa adaptación se basa en eliminar el aprendizaje de una segunda lengua traduciendo todo el temario bilingüe en la lengua nativa de estos alumnos. Para tratar de solucionar esa problemática que existe en algunos centros en los que hay una incapacidad o una mala adaptación de materias bilingües a alumnos con dificultades, hemos decidido realizar una propuesta didáctica.

Concretamente, esta propuesta será una unidad didáctica de Ciencias Naturales. Actualmente en mucho de los centros de Andalucía, Ciencias Naturales es una asignatura bilingüe y creemos que sería interesante trabajarla bajo el enfoque AICLE, el cual es apoyado por la actual Ley Orgánica de Educación. Hemos escogido Ciencias Naturales por el número alto de respuestas obtenidas con respecto a las asignaturas que los docentes imparten.

Además, el hecho de trabajar con contenidos del Área de Ciencias Naturales y el Área de Primera Lengua Extranjera hará que podamos integrar este enfoque junto con el propósito comunicativo de la lengua, es decir, trabajaremos bajo AICLE por medio de destrezas.

Actualmente, una lengua extranjera debe enseñarse basándose en destrezas comunicativas, como son en el caso de inglés, “speaking”, “listening”, “reading” and “writing”. Dentro de estas destrezas distinguimos dos tipos: productivas y receptivas.

Trabajar por destrezas promueve las habilidades de aplicar el conocimiento y usarlo para completar tareas y resolver problemas, es decir, usamos la lengua para comunicarnos, olvidándonos de esas listas memorísticas de vocabulario y explicaciones abstractas sobre gramática.

Todo esto estará integrado junto con técnicas y estrategias para su adaptación a alumnos con Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y Mutismo Selectivo. Para ello, teniendo en cuenta todas las características de cada necesidad, expuestas anteriormente, utilizaremos diferentes recursos para que este tipo de alumnado pueda tener también la oportunidad de aprender Ciencias Naturales y, en este caso, inglés.

Concretamente, a la hora de trabajar por destrezas, seguiremos la estructura aportada según Scrivener (2011), lo cual nos ayudará a guiarnos para andamiar en el aprendizaje del alumnado. Scrivener (2011) divide la sesión en tres partes, la primera adentrará al alumnado en la sesión activando sus conocimientos previos; la segunda parte será el corpus o la parte más importante de la sesión y la última irá enfocada a asentar y extender los conocimientos aprendidos anteriormente a otros contextos, así como a realizar pequeñas actividades motivadoras, como juegos dinámicos, canciones, por ejemplo.

Además, en las destrezas receptivas como son la comprensión oral y escrita, es importante seguir una serie de pasos que permiten que la comprensión sea eficaz. Primero los alumnos tendrán que leer o escuchar un fragmento con el objetivo de conocer la idea general, después tienen que leer o escuchar con el fin de reconocer elementos y finalmente, deben saber producir con sus palabras algo sobre lo que han leído y escuchado.

En cuanto a las destrezas productivas como expresión oral y escrita, debemos proporcionarles un modelo que les sirva como guía, irán desde lo más guiado hasta lo menos.

A continuación, presentamos una Unidad Didáctica sobre Ciencias Naturales dedicada a sexto de Primaria. Hemos elegido este nivel debido a la falta de diagnóstico que existe en algunos casos en edades más tempranas.

Debido a las tres necesidades específicas de apoyo educativo en las cuales nuestro trabajo está enfocado, vamos a realizar una unidad didáctica teniendo en cuenta que nos encontramos con una clase bilingüe de sexto de primaria y que tenemos a un alumno con trastorno del espectro autista, una alumna con mutismo selectivo y otra con trastorno por déficit de la atención con hiperactividad.

6.1. Presentación

We are what we eat!



Esta unidad didáctica está enmarcada en el Bloque II: “El ser humano y la salud” según el área de Ciencias Naturales del currículum de Educación Primaria de Andalucía. Como ya mencionamos anteriormente, en esta unidad vamos a trabajar mediante destrezas, por tanto, estarán involucrados los cuatro bloques del área de Lengua Extranjera pertenecientes al currículum de Andalucía.

Además, esta unidad estará destinada para el alumnado de sexto curso de Educación Primaria y estará formada por cinco sesiones. Cada sesión girará en torno a una destreza, aunque podamos encontrarnos otras de forma secundaria, y la última sesión se basará en una autoevaluación por parte de los alumnos.

Dentro de cada sesión nos encontraremos tres partes: introducción, corpus y final. Estas tres partes son necesarias para que el alumnado pueda situarse y comprenda verdaderamente lo que estamos trabajando.

Cabe destacar que, al principio de cada sesión, el docente preguntará a sus alumnos “how are you today?”, dejará un minuto para que los alumnos cierren sus ojos y miren en su interior para conocer con exactitud cómo se sienten. Posteriormente, tendrán que decírselo a su compañero o incluso al propio docente.

OBJETIVOS GENERALES DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
O.CN.3. Reconocer y comprender aspectos básicos del funcionamiento del cuerpo humano, estableciendo relación con las posibles consecuencias para la salud individual y colectiva, valorando los beneficios que aporta adquirir hábitos saludables diarios como el ejercicio físico, la higiene personal y la alimentación equilibrada para una mejora en la calidad de vida, mostrando una actitud de aceptación y respeto a las diferencias individuales.
O.CN.6. Participar en grupos de trabajo poniendo en práctica valores y actitudes propias del pensamiento científico, fomentando el espíritu emprendedor, desarrollando la propia sensibilidad y responsabilidad ante las experiencias individuales y colectivas.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
2.1. Identificación del cuerpo humano, funcionamiento de las células, los tejidos, los órganos, los aparatos y sistemas. Anatomía y fisiología.
2.2. Identificación de las funciones vitales en el ser humano, concretamente de nutrición.

2.3. Desarrollo de hábitos saludables para prevenir y detectar las principales enfermedades que afectan a los aparatos y al organismo.
2.5. Identificación y adopción de determinados hábitos: alimentación variada.
2.6. Desarrollo de un estilo de vida saludable. Reflexión sobre el cuidado y mantenimiento de los diferentes órganos y aparatos.
2.7. Desarrollo de una actitud crítica ante los factores y las prácticas sociales que perjudican un desarrollo sano y obstaculizan el comportamiento responsable ante la salud.
2.8. Realización de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales y colectivas.
2.9. Realización de actuaciones básicas de primeros auxilios.
2.11. Desarrollo de la identidad y autonomía personal en la planificación y ejecución de acciones y tareas.
2.12. Desarrollo de la autoestima e iniciativa en la toma de decisiones.
2.13. Desarrollo de la empatía en sus relaciones con los demás.

OBJETIVOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
O.LE.1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para llevar a cabo tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
O.LE.2. Expresarse e interactuar en situaciones sencillas y habituales, utilizando procedimientos verbales y no verbales y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo para responder con autonomía suficiente y de forma adecuada, respetuosa y de cooperación en situaciones de la vida cotidiana.
O.LE.3. Escribir textos con fines variados sobre temas tratados previamente en el aula y con ayuda de modelos.
O.LE.4. Leer de forma comprensiva textos diversos, relacionados con sus experiencias e intereses, para extraer información general y específica con una finalidad previa.
O.LE.5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera.
O.LE.6. Utilizar eficazmente los conocimientos, experiencias y estrategias de comunicación adquiridos en otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera.
O.LE.8. Manifestar una actitud receptiva, de confianza progresiva en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
1.3. Reconocimiento e identificación de lo esencial en mensajes e instrucciones de textos orales.
1.4. Uso y comprensión de las funciones comunicativas reconociendo un léxico habitual.
3.2. Conocimiento y uso de estrategias de comprensión.
3.4. Identificación y comprensión de textos.
3.6. Lectura de textos de situaciones contextualizadas, cotidianas y habituales.
2.2. Participación en conversaciones breves que requieren un intercambio y movilización de información previa sobre tipo de tarea y tarea.
2.4. Conocimiento y aplicación de las estrategias básicas para producir monólogos y diálogos sencillos utilizando los conocimientos previos y compensando las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.
2.5. Planificación y producción de mensajes con claridad, coherencia, identificando la idea o ideas principales y ajustándose correctamente a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

4.1. Redacción de textos escritos cortos y sencillos creativos en soporte papel. Expresión de mensajes claros ajustándose a modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

4.2. Conocimiento y aplicación de estrategias básicas y ejecución para producir textos escritos muy breves.

4.6. Utilización de estructuras sintácticas básicas en elaboraciones de textos cotidianos, frases afirmativas, exclamativas, negativas, interrogativas; expresiones de posesión, de tiempo, de aspecto, de capacidad, de la existencia, de cantidad, de modo, de gustos, de sentimientos; preposiciones y adverbios.

4.3. Uso en sus producciones de las funciones comunicativas: saludos y presentaciones.

6.2. Primera sesión

La primera sesión va dedicada al Bloque I: “Comprensión Oral” según el currículum de Educación Primaria de Andalucía, en la que presentaremos la temática de esta unidad e intentaremos captar la atención del alumnado. Sabiendo las características de nuestros alumnos, los agruparemos en grupos de cuatro. El alumno autista estará sentado junto con los alumnos más potentes socialmente, la alumna con mutismo selectivo se situará junto con los compañeros que más afinidad tenga; y la niña con TDAH estará junto a los alumnos que sean un modelo a seguir con respecto al comportamiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Identificar diferentes tipos de comida y sus beneficios para el cuerpo.
Adoptar unos buenos hábitos alimenticios.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
2.5. Identificación y adopción de determinados hábitos: alimentación variada.
2.3. Desarrollo de hábitos saludables.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA

Extraer la información general de un vídeo.

Escuchar de forma precisa un vídeo con el fin de expresar información específica sobre él.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA

1.3. Reconocimiento e identificación de lo esencial en mensajes e instrucciones de textos orales.

1.4. Uso y comprensión de las funciones comunicativas reconociendo un léxico habitual.

INICIO

Comenzaremos esta unidad formando grupos en relación a las necesidades y características de cada alumno. Posteriormente, una vez hechos, pasaremos a conocer los conocimientos previos sobre el tema. Para ello, emplearemos un juego llamado Folio Giratorio o Rally Robin.

El docente le proporciona un folio dividido en cuatro casillas a cada grupo. El juego se trata de escribir palabras sobre lo que piensan cuando leen el título de la unidad “We are what we eat”. Irá en sentido de las agujas del reloj, los bolígrafos se situarán en el centro y cuando la profesora diga “Next”, el alumno de cada grupo le pasará el folio a su compañero para que escriba su palabra y así, sucesivamente.

Posteriormente, se dividirá la pizarra en cuatro partes y un representante de cada grupo escribirá las palabras de su grupo. En el caso del grupo con la alumna con TDAH, será ella quien escriba en la pizarra, mientras que los alumnos con autismo y mutismo selectivo no serán los que escriban, ya que irán teniendo una toma de contacto que llevará desde menos participación a más con el fin de sentirse cómodos y seguros.

Cabe destacar que, si alguno de estos alumnos quisiera ser el representante, no podemos ignorar esta oportunidad y tendremos que animarlo para que lo realice más veces.

Temporalización: El tiempo estimado para esta tarea será de unos diez minutos.

CORPUS

Los alumnos visualizarán un vídeo en el proyector. Para comenzar, el docente le indicará que van a trabajar en parejas y que escucharán el vídeo tres veces. En la primera escucha, los alumnos cerrarán los ojos e intentarán decirle a su pareja la idea fundamental del vídeo, el cual tratará sobre los diferentes tipos de alimentos y los buenos hábitos saludables.

Posteriormente, visualizarán el vídeo y volverán a decirle a su pareja esa idea fundamental. El docente preguntará si ha cambiado la idea general o no, y si les ha sido más fácil entenderlo con los ojos cerrados escuchando el audio o viendo el vídeo.

Sería conveniente dividir el vídeo en dos partes o ir parando poco a poco con el fin de evitar una falta de atención por parte del alumnado y, sobre todo, tenemos que tener en cuenta al alumno con TDAH. Para intentar que esté atento, podemos decirle que será él el que diga la idea general del vídeo en voz alta y de pie. El hecho de intercalar el estar de pie y sentado, es una buena técnica para que el alumno esté en movimiento, puesto que le es necesario.

Una vez que se ha visualizado el vídeo, vamos a repartir a cada pareja una ficha en la que aparecerán dos preguntas acerca del vídeo. La primera pregunta, siguiendo los pasos de Scrivener (2011) tendrá como objetivo reconocer una información específica en el vídeo y las siguientes, serán algo más complejas, ya que tendrán que escribir con sus palabras lo escuchado.

Por último, una vez que las parejas hayan completado sus fichas, los alumnos levantarán la mano para decir sus soluciones en alto, el docente le proporcionará un feedback o conocimiento de resultados.

Para conocer con más detalle las actividades y el vídeo, véase Anexo 1.

Temporalización: El tiempo estimado para esta tarea será de unos veinte minutos.

FINAL

Para finalizar la sesión, el docente llevará a los alumnos al patio. Dividimos la clase en dos y dentro de cada grupo, cada pareja, ya seleccionada en la actividad anterior, tendrá que coger una tarjeta de un alimento y correrá hacia donde esté la caja que pertenezca al tipo de alimento que sea atendiendo a la clasificación anteriormente escuchada en el vídeo.

La actividad se realiza en pareja para hacer que el alumnado con autismo y mutismo selectivo participe sin ningún miedo o impedimento y, por otro lado, con un alumno con TDAH es importante realizar actividades dinámicas para que se sienta motivado y cómodo.

Temporalización: El tiempo estimado para esta tarea será de unos quince minutos.

6.3. Segunda sesión

En esta sesión trabajaremos la destreza de comprender textos escritos. Se enmarca en el Bloque III: “Comprensión de textos escritos” del currículum de Educación Primaria de Andalucía. Los alumnos seguirán agrupados en los mismos grupos de cuatro personas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Reconocer buenos hábitos alimenticios.
Conocer los efectos de una mala alimentación.
Planificar un calendario semanal que contenga una buena alimentación.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
2.3. Desarrollo de hábitos saludables para prevenir y detectar las principales enfermedades que afectan a los aparatos y al organismo.
2.5. Identificación y adopción de determinados hábitos: alimentación variada.
2.6. Desarrollo de un estilo de vida saludable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
Comprender la idea general de un texto.
Comprender y producir ideas específicas de un texto.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
3.4. Identificación y comprensión de textos.
3.6. Lectura de textos de situaciones contextualizadas, cotidianas y habituales.
3.2. Conocimiento y uso de estrategias de comprensión.

INICIO

Para comenzar la sesión, el docente presenta una serie de “flashcards” o tarjetas. En primer lugar, enseña alimentos sanos y los alumnos tienen que decir su nombre, y posteriormente, el docente pregunta: ¿Qué tienen estos alimentos en común? El alumnado lo comentará con su pareja.

Después, el docente realiza lo mismo con comida basura, como hamburguesa, pizza, patatas fritas, por ejemplo. Los alumnos tienen que decir el nombre en inglés y comentar con su pareja lo que tienen esos alimentos en común.

Nuestra intención es que los alumnos digan “healthy food”, “junk food” “Good food for the body”, “fast food”.

Las tarjetas presentadas en la clase podrán visualizarse en Anexo 2.

El hecho de que lo comenten con sus parejas es realizado para beneficiar a los tres alumnos que tienen NEAE en la clase, ya que la alumna con TDAH necesitará hablar y moverse todo el tiempo, el alumno con autismo se relacionará porque el uso de elementos visuales hace que se cree en él un gran interés por aprender y la alumna con mutismo selectivo podrá hablar, puesto que está sentada con una compañera con la que tiene confianza.

El tiempo estimado de realización de esta actividad será de unos diez minutos.

CORPUS

A continuación, el docente les presenta un texto que tendrán que leerlo en pareja y comentar la idea principal del texto para después escribirla en su cuaderno.

Posteriormente, los alumnos tendrán que ponerle un título al texto acordado por grupos de cuatro.

Una pareja de cada grupo dirá el título en voz alta, queremos que sea una pareja para que dos personas lo digan a la vez, lo que hará que las parejas que contienen al alumnado con autismo y mutismo selectivo puedan ser incentivados a hablar en voz alta sin ningún tipo de temor.

Para finalizar esta parte, el docente repartirá dos preguntas a cada pareja. La primera pregunta será más sencilla, ya que los alumnos tendrán que relacionar las frases. Sin embargo, en la segunda pregunta, los alumnos tendrán que escribir oraciones, realizando una lista.

Véase el texto y las actividades en Anexo 3.

Esta actividad durará veinte minutos.

FINAL

Para finalizar la sesión, los alumnos van a realizar por grupos un calendario de comida semanal basándose en lo aprendido acerca de comidas sanas y no sanas.

Después, los grupos se repartirán para ir a cada una de las clases de 1º y 2º de Primaria y les explicarán a sus compañeros en inglés su calendario semanal y por qué deben tener estos buenos hábitos. Esto hará que pongan en práctica todo lo aprendido en las clases anteriores.

Véase plantilla de calendario semanal en Anexo 4.

La temporalización de esta actividad será de quince minutos.

6.4. Tercera sesión

Esta sesión va dedicada a la expresión oral, aunque podamos ver que están presentes el resto de las destrezas. Debido a su importancia y al proyecto que los alumnos deben hacer, esta sesión será de una hora y media, ya que utilizaremos la hora de Educación Artística y Visual, también bilingüe, para desarrollar sus propias maquetas.

Los grupos serán de seis personas. Es importante tener en cuenta que las características de los alumnos que estaban en los grupos donde había alumnado con NEAE, seguirán siendo las mismas. Por ejemplo, el alumno con autismo seguirá estando sentado junto con un grupo muy bueno socialmente, aunque hubiera dos o tres alumnos que fueran algo más tímidos para que el alumno con autismo se sintiera identificado y no excluido, ya que a veces cuando nos encontramos con alumnos extrovertidos, los alumnos tímidos aumentan su grado de timidez.

Otro ejemplo sería, la alumna con TDAH no podemos sentarla con alumnos muy nerviosos, puesto que su nerviosismo aumentará; y finalmente, la alumna con mutismo selectivo permanecerá sentada con los compañeros con los que más afinidad y confianza tenga.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Conocer la diferencia entre alimentación y nutrición.
Distinguir los diferentes sistemas que tenemos en nuestro cuerpo.
Representar mediante un dibujo los diferentes órganos y partes que poseen cada sistema.
Realizar actividades colectivas de forma creativa.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
2.1. Identificación del cuerpo humano, funcionamiento de las células, los tejidos, los órganos, los aparatos y sistemas. Anatomía y fisiología.
2.2. Identificación de la función de nutrición en el ser humano.
2.8. Realización de forma autónoma y creativa de actividades colectivas.

2.12. Desarrollo de la autoestima e iniciativa en la toma de decisiones.

2.13. Desarrollo de la empatía en sus relaciones con los demás.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA

Participar en conversaciones breves.

Adecuar el lenguaje verbal y no verbal durante una presentación.

Planificar la producción de mensajes con el fin de que sean claros, precisos y coherentes.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA

2.2. Participación en conversaciones breves que requieren un intercambio y movilización de información previa sobre tipo de tarea y tarea.

2.4. Conocimiento y aplicación de las estrategias básicas para producir monólogos y diálogos sencillos utilizando los conocimientos previos y compensando las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos, paralingüísticos o paratextuales.

2.5. Planificación y producción de mensajes con claridad, coherencia, identificando la idea o ideas principales y ajustándose correctamente a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.

INICIO

Al inicio de la sesión, el docente realizará un breve resumen de las sesiones anteriores para poder conectar los hábitos saludables con la nutrición. El docente les preguntará sobre qué es la nutrición para conocer las ideas previas que el alumnado tiene.

Normalmente, los alumnos no diferencian entre alimentación y nutrición. Es importante que los alumnos conozcan la diferencia, para ello, el docente les preguntará si es lo mismo nutrición que alimentación.

Una vez que los alumnos hayan respondido, les repartirá cuatro tarjetas en las que aparecen la palabra nutrición, alimentación y ambas definiciones. Por grupos, los alumnos tendrán que debatir y ponerse de acuerdo para relacionar cada palabra con su definición. Cuando todos los grupos hayan debatido, el docente dará feedback o conocimiento de resultados y si hubiera alguna duda, sería este el que la resolvería asegurando la comprensión de todo el alumnado.

Véase Anexo 5.

Como podemos comprobar, una vez más utilizamos los debates o pequeñas intervenciones dentro de los grupos, para asegurar que la alumna con TDAH pueda hablar y que los alumnos con autismo y mutismo selectivo se vean incentivados a relacionarse y hablar en grupos de confianza.

El tiempo estimado serán quince minutos.

CORPUS

Una vez que los alumnos han comprendido la diferencia, el docente le da a cada grupo una tarjeta con un dibujo de un sistema distinto, es decir, hay cuatro grupos de seis personas con un sistema por grupo, un grupo tendrá el sistema circulatorio, otro el sistema digestivo, otro el sistema respiratorio y otro el sistema excretor.

Una vez que tienen la tarjeta les pide que en grupos reflexionen sobre el nombre del sistema que les ha sido asignado y cada grupo lo dirá en alto enseñando la tarjeta para que los compañeros de otros grupos conozcan de qué sistema se trata.

Posteriormente, el docente reparte un ordenador por grupo y cada grupo visualizará un vídeo sobre qué ocurre dentro del sistema asignado. Cuando todos los grupos han visto el vídeo que les correspondía, el docente les repartirá unas tarjetas con los nombres de diferentes partes u órganos que están presentes en el sistema asignado.

(Véase Anexo 6)

Cada grupo dibujará el sistema que le haya sido asignado en una cartulina dada por el docente y colocará cada una de las tarjetas donde se corresponda con el dibujo.

Cuando han terminado de dibujar y de colocar las tarjetas en el lugar correspondiente, el docente les proporciona otras tarjetas donde aparecen descritos los diferentes procesos que se desarrollan en cada sistema y los alumnos tendrán que ponerlos en orden.

Finalmente, cada grupo tendrá 15 minutos para organizar la presentación de su sistema al resto de la clase. Deben ir explicándose el proceso de cada sistema entre ambos para ensayar y el docente irá corrigiendo o añadiendo a cada grupo, proporcionándole feedback o conocimiento de resultados.

El único requisito para la presentación que añadirá el docente será que todos los alumnos deben hablar, pero si algún alumno necesita ayuda, puede ser ayudado por cualquier compañero del grupo, así los alumnos con autismo y mutismo selectivo pueden sentirse más relajados y no tan presionados por el tener que hablar en público. El alumno con TDAH se verá beneficiado porque estará de pie y hablará en alto.

(Véase Anexo 6)

El tiempo estimado es de una hora.

FINAL

Finalmente, el docente bajará a los alumnos al patio donde colgarán las cartulinas que han realizado anteriormente. Estarán andando por el patio y cuando el docente pronuncie una palabra, los alumnos tendrán que dirigirse hacia el sistema con el que la relacionen. Por ejemplo, si el docente dice “urine”, los alumnos tendrán que dirigirse hacia la cartulina donde aparece representado el sistema excretor.

La temporalización de esta actividad será de unos quince minutos, ya que tenemos que tener en cuenta el tiempo de organización y el de subida y bajada por las escaleras.

El tiempo estimado es de quince minutos.

6.5. Cuarta sesión

Esta sesión va a ir destinada a la expresión escrita. Normalmente, los problemas de la expresión escrita en las aulas es la poca función comunicativa que existe. Sin embargo, hemos querido que estuviera presente esta función, ya que escribimos para comunicarnos. Por ello, los alumnos tendrán que escribir una carta y enviársela por correo a uno de sus compañeros de la clase.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
Buscar información con las nuevas tecnologías, así como tomar decisiones en cuento a la información escogida.
Conocer el funcionamiento de cada sistema para poder dar posibles soluciones a problemas.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES
2.3. Desarrollo de hábitos saludables para prevenir y detectar las principales enfermedades que afectan a los aparatos y al organismo.
2.8. Realización de forma autónoma y creativa de actividades colectivas.
2.12. Desarrollo de la autoestima e iniciativa en la toma de decisiones.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
Escribir una carta informal al compañero.
Dar recomendaciones y consejos por escrito a compañeros.

CONTENIDOS DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA
4.1. Redacción de textos escritos cortos y sencillos creativos en soporte papel. Expresión de mensajes claros ajustándose a modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
4.2. Conocimiento y aplicación de estrategias básicas y ejecución para producir textos escritos muy breves.
4.6. Utilización de estructuras sintácticas básicas en elaboraciones de textos cotidianos, frases afirmativas, exclamativas, negativas, interrogativas; expresiones de posesión, de tiempo, de aspecto, de capacidad, de la existencia, de cantidad, de modo, de gustos, de sentimientos; preposiciones y adverbios.
4.3. Uso en sus producciones de las funciones comunicativas: saludos y presentaciones.

INICIO

Para comenzar esta sesión, el docente utiliza el juego de la pelota. Este juego consiste en lanzar una pelota a cualquier alumno y cuando la coja responderá a la pregunta correspondiente. Por ejemplo, ¿el docente le pregunta “What happens when we breathe?”, el alumno cogerá la pelota y responderá brevemente conforme lo visto en la clase anterior. Otras preguntas que pueden hacerse serán:

- What happens when we eat?
- What are the two types of blood vessels?
- What happens in the lungs?
- What happens in the large intestine?

A continuación, el docente les pide que le escriban a su compañero de al lado lo más curioso que le parezca de todo lo que han aprendido en la unidad. El docente les dice que tengan en cuenta que deben saludar y despedirse, así como deberá aparecer el nombre del destinatario y del remitente o de la persona que escribe.

Los alumnos intuirán que se tratará de escribir una carta. Tendrán cinco minutos para escribirlo y tendrán que pasarlo al compañero de al lado. El otro compañero la lee y le responde sobre su opinión o cualquier recomendación que consideren oportuna.

El tiempo estimado es de unos quince minutos.

CORPUS

El docente les presenta un modelo de carta (*véase Anexo 7*). Les explicará la actividad que van a realizar antes de comenzar. La actividad consiste en coger un sobre de la caja, donde aparecerá la dirección y algunas recomendaciones sobre lo que puede tratar en la carta (*véase Anexo 8*).

Los alumnos cogerán su sobre y lo mantendrán en secreto, podrán basarse en una serie de fragmentos que el docente les aportará y, junto con lo aprendido anteriormente, elaborarán una carta para sus compañeros.

Además, estos fragmentos se encontrarán en un rincón de la clase que llamaremos “The Informational Corner”, donde los alumnos irán a buscar ideas para sus cartas y podrán utilizar los ordenadores allí situados. En esta parte de la sesión, los alumnos tienen autonomía para decidir cómo dirigir la información de su carta, ya que el docente, únicamente, le proporciona una guía que pueden seguir si lo desean.

Esta actividad es muy motivadora, ya que los alumnos no saben a quién les están escribiendo la carta, sino que solo aparece la dirección, y tendrán ellos mismos que enviarla a la oficina de Correos. Además, el alumnado con autismo podrá socializar con más compañeros, así como al alumnado con mutismo selectivo, estas actividades les son atractivas debido a la ausencia de habla.

El docente dejará veinte minutos para que lean los pequeños fragmentos y escriban la carta.

FINAL

Para finalizar la sesión, los alumnos bajan al patio y el docente guiará los pasos para hacer la maniobra de Heimlich. Primero deja que los alumnos experimenten en pareja leyendo una tarjeta que les reparte a cada una (*véase Anexo 9*), cuando todos los alumnos lo estén experimentando, el docente irá observando a todas las parejas y les proporcionará feedback o conocimiento de resultados.

Esto es importante conocerlo, ya que es algo muy habitual que puede ocurrir y si sabemos realizar bien la maniobra, incluso podremos llegar a salvar la vida de cualquier persona.

Temporalización: diez minutos.

6.6. Quinta sesión

Esta sesión se basará en una recapitulación sobre lo aprendido en esta unidad. Para comenzar, utilizaremos la técnica del Semáforo. Cada alumno, al final de la unidad, tiene que reflexionar sobre sus comportamientos durante esta y sus conductas. Pueden levantar el color rojo, el verde o el amarillo. El color rojo significará que no está contento con su conducta y que no se va a volver a repetir, el color amarillo se refiere que el alumnado está contento, pero puede mejorar y el color verde significa que el alumnado está satisfecho con su comportamiento.

Esto será muy útil, sobre todo, para el alumnado con TDAH, ya que debe ser consciente de sus conductas y de cómo mejorarlas.

Posteriormente, los alumnos tendrán que completar una ficha anónima con el fin de realizar una evaluación hacia la unidad didáctica y hacia el docente (*véase Anexo 10*).

Temporalización: 45 minutos.

6.7. Atención a la diversidad.

Esta unidad didáctica está creada como propuesta de intervención para adaptar el bilingüismo a alumnos que poseen trastorno por déficit de la atención con hiperactividad, trastorno del espectro autista y mutismo selectivo. Cuando hablamos de atención a la diversidad nos referimos a todo el alumnado, es por ello por lo que nuestra unidad didáctica es flexible y puede adecuarse a las características de cualquier alumno.

En relación a nuestra temática del trabajo, creemos oportuno destacar algunos de los aspectos que hacen de la unidad didáctica una adaptación del bilingüismo a las tres necesidades mencionadas. Comenzaremos por aquellas adaptaciones o recursos dedicados al alumnado con trastorno del espectro autista hasta finalizar con el alumnado con mutismo selectivo.

Conforme al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), podemos decir que la unidad utiliza recursos visuales para favorecer su comprensión, ya que tienen una buena memoria visual. Además, la unidad está enfocada a trabajar en grupos para mejorar esas capacidades de socialización, si incentivamos constantemente a trabajar por grupos o parejas y le damos importancia a esto, el alumno dejará de sentir miedo o rechazo a la hora de relacionarse con los demás.

Otro aspecto que destacar en la adaptación sería el hecho de preguntar todos los días al comenzar la sesión sobre cómo se sienten, puesto que este tipo de alumnado tiende a tener problemas para identificar y verbalizar sus emociones. Además, este tipo de alumnado no estará en un grupo donde sus compañeros sean tímidos, ya que se retraerán aún más, sino que estará en un grupo de personas que constantemente participan en clase y son socialmente potentes, así incentivaremos a este alumnado a participar y a relacionarse.

Es importante controlar las conductas de nuestro alumnado con TEA, puesto que si empezamos a notar movimientos repetitivos y anómalos, quizás será el momento de dejar que el alumno se tranquilice en un lugar donde no haya nadie para evitar esta ansiedad.

En cuanto al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), podemos decir que la unidad se enfoca en el trabajo en grupos o en parejas con el fin de evitar ese sentimiento de incapacidad para realizar actividades, puesto que, como comentamos anteriormente, suelen poseer una baja autoestima. Además, estará sentado junto con alumnos cuyo comportamiento sea como un modelo a seguir y evitaremos la cercanía con ventanas y puertas para favorecer a la atención.

Por otro lado, las actividades desarrolladas en la sesión, normalmente, son de carácter inductivo, en las que el alumno tiene que activar su área cognitiva para intentar crear sus propios aprendizajes. Como podemos comprobar, dividiremos las sesiones en tres partes e intentaremos, en la medida de lo posible, que todas las actividades iniciales faciliten una revisión de conocimientos previos que permitirá al alumnado organizarse. Las actividades finales deben ser de revisión de lo dado en la sesión o la introducción de un juego dinámico que ponga en práctica lo dado o que se contextualice con la vida del alumno, esto hará que su interés aumente y que pueda sentirse cómodo estando en movimiento.

También es importante que aquellas tareas como borrar la pizarra, levantarse para explicar algo o cualquier otra actividad que incluya movimiento deban ser llevadas a cabo por parte de este tipo de alumnado, puesto que les es necesario moverse.

Otros aspectos a tener en cuenta son las conductas inapropiadas que suelen tener. Para ello, será necesario una supervisión constante, es decir, aunque estemos atentos a todos los alumnos de la clase, debemos prestar una gran atención al alumnado con TDAH, ya que sus conductas pueden venir causadas por una alejada adecuación de la tarea a sus posibilidades o por el sentido del aburrimiento.

Antes de iniciar cualquier unidad es necesario tener con el alumno una tutoría individualizada de unos diez minutos para explicarle qué vamos a tratar en este tema y qué vamos a esperar de él. También, al principio de curso es importante marcar unas normas básicas creadas por toda la clase para que todos los alumnos sepan sus límites y consecuencias.

Uno de los aspectos más destacables a la hora de trabajar con un alumno que posee TDAH es el uso del refuerzo positivo. Esto quiere decir que tenemos que tener en cuenta que el alumno no puede únicamente escuchar qué cosas hace mal, sino que tenemos que elogiar los buenos comportamientos, y de esta manera, haremos que por él mismo quiera repetir esos comportamientos. Su baja autoestima puede venir ligada a esa escucha constante de “noes”, es decir, “no hagas...”, “no corras...”, “no has levantado la mano...”, por citar algunos. En relación a esta técnica, si un alumno con TDAH tiene una mala conducta será mejor dejar de atenderla y reforzar aquella que queramos que se repita más veces.

Por el contrario, si observamos que una conducta inadecuada no deja de repetirse constantemente durante cada clase, sería conveniente aislar al alumno durante un tiempo fuera de la clase con el objetivo de que recapacite sobre esos límites y conductas que aparecen en las normas de clase.

Finalmente, esta unidad también está adaptada a los alumnos con mutismo selectivo. La característica más destacable de este tipo de alumnado es su inhibición del habla. Hay estudios que comprueban que una persona con mutismo selectivo puede hablar cuando se encuentra en un entorno cómodo y con una gran afinidad con sus compañeros. Esto será uno de los retos que queremos conseguir con la unidad, ya que la afinidad se crea mediante el roce y el contacto e interacción con sus otros compañeros.

Por tanto, para hacer que este alumnado hable, estará sentado junto con los compañeros con los que más se relacione, hasta que finalmente, en las sesiones posteriores, iremos introduciendo alumnos con los que no exista tanta afinidad. Es importante que estos alumnos se vayan incorporando de forma progresiva y que siempre sigan presentes los alumnos con los que más confianza tenga. Esto se denomina desvanecimiento estimular. Como hemos mencionado anteriormente, no podemos obligar al alumno a hablar, por tanto, se diseñarán unas tarjetas que contengan diferentes frases en inglés como “¿puedo ir al baño?”, “¿me puedes ayudar?”, “¿puedes llamar a la profesora?”, entre otras. Gracias a esto el alumnado con mutismo selectivo podrá comunicarse de manera no verbal.

Para este tipo de alumnos, así como para los alumnos con TDAH, es favorable la realización de juegos que impliquen movimiento corporal, ya que la comunicación no verbal también tiene que desarrollarse.

Sin embargo, tenemos que evitar la sobreprotección del alumnado, ya que si no reforzaremos su inhibición. Se trata de ayudarlo y tener contacto con él para que el docente sea también una persona de confianza y pueda hablar con él sin ningún tipo de problema, pero sin mostrar ninguna sobreprotección o favoritismo.

Por otro lado, al igual que el alumnado con TDAH debe hacer recados o cualquier actividad que implique movimiento, el alumnado con mutismo selectivo también debe de experimentar otras experiencias en las que tenga que comunicarse fuera del aula.

7. Conclusiones, implicaciones y limitaciones

A modo de conclusión, podemos decir que todos los objetivos se han cumplido, aunque hay algunos que no han sido realizados de la forma en la que pretendíamos. Nuestro primer objetivo es “Conocer los beneficios del bilingüismo y los procesos de adquisición de una segunda lengua”, destacamos que ha sido uno de los objetivos que se han llevado a cabo en su totalidad, ya que hemos podido ahondar y basarnos en diferentes autores.

Nuestro segundo objetivo es “Analizar las características que posee el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, Trastorno por Déficit de la Atención con Hiperactividad o con Mutismo Selectivo”. Decimos que este objetivo se ha cumplido, puesto que hemos investigado y analizado las diferentes características y comportamientos de este alumnado con el fin de saber cómo actuar y cómo adaptar nuestra posterior intervención. Sin embargo, nuestra idea era trabajar con alumnos que tuvieran estas necesidades para poder aplicar la teoría en la práctica, pero no hemos podido realizarlo.

Nuestro tercer objetivo es “Examinar el panorama actual sobre la adaptación del bilingüismo o de una segunda lengua para alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)”. Para la realización de este objetivo hemos realizado la encuesta anteriormente explicado, sin embargo, la participación ha sido escasa, por lo que la muestra se limita a trece docentes entre los cuatro colegios a los que se la hemos proporcionado. Por tanto, hemos podido examinar el panorama actual pero de una forma poco fiable, debido a la pequeña muestra.

Nuestro último objetivo es “Diseñar una propuesta de intervención en la que adaptemos el bilingüismo a esas tres necesidades mencionadas”. Este objetivo ha sido el que menos hemos cumplido, ya que por falta de tiempo, hemos diseñado una propuesta pero no la hemos implantado en ningún centro.

Nuestra propuesta de intervención apuesta por un aprendizaje cooperativo basado en actividades lúdicas y motivadoras para el alumnado, así como siendo favorecedora de la inclusión. Por ello, decidimos crear una propuesta didáctica teniendo en cuenta cada una de las NEAE que se presentan, basándonos en las orientaciones que nos ofrece la Junta de Andalucía y en las características de estos alumnos. Además, la propuesta de intervención es adaptable y flexible, puesto que permite la introducción de diferentes variables dependiendo de la necesidad específica de apoyo educativo que nuestro alumnado posea.

En cuanto a la continuación de la investigación o la apertura a nuevas líneas, nos parecería interesante apostar por un profesorado de educación especial bilingüe, además de la creación de cursos especializados en alumnos con NEAE destinados a los docentes, ya que la mayor parte de casos en los que el bilingüismo no se adapta a estos alumnos es por desconocimiento del profesorado. Otra nueva línea podría tratarse sobre el desarrollo de las TIC o programas adaptados al alumnado con NEAE, así como sobre la creación de materiales pedagógicos en inglés para el alumnado con NEAE.

Entre estas tres líneas nuevas de investigación, apostaría por un profesorado de educación especial bilingüe, puesto que siempre se habla de un profesorado de educación especial pero con la idea de únicamente saber cómo llevar las asignaturas como Lengua Castellana y Literatura o Matemáticas a estos alumnos y, dejamos de lado el aprendizaje de segundas lenguas.

Un docente de educación especial bilingüe abriría una gran cantidad de oportunidades para aquellos alumnos con NEAE, ya que el docente que imparte una segunda lengua o bilingüismo contaría con apoyo y refuerzo del docente de educación especial, haciendo que ese alumnado con NEAE sea capaz de comunicarse en una segunda lengua.

También nos gustaría dirigir un trabajo entorno al diseño de materiales para los alumnos con las tres NEAE estudiadas, ya que aportaría recursos que beneficiarían tanto a los alumnos como a los propios docentes. Esto puede verse relacionado con el docente de educación especial bilingüe, puesto que sería el encargado de diseñar materiales y de adaptar de un modo más específico las clases a los alumnos con NEAE.

Por último, una de las limitaciones que hemos encontrado ha sido la falta de tiempo, ya que para poner en práctica todo lo diseñado basándonos en todos los autores mencionados, necesitábamos más de cuatro meses. Aunque tuviésemos idea acerca de este campo, hemos tenido que llevarnos un largo tiempo en busca de información y en cómo encaminar el trabajo debido a la falta de artículos y de investigaciones acerca de este tema.

Cuando decidimos realizar este trabajo, pensábamos que había una gran cantidad de investigaciones relacionadas con este tópico. Sin embargo, nos encontramos con una ausencia de información, ya que han sido únicamente tres artículos en los que se relaciona el bilingüismo con el Trastorno del Espectro Autista y, de las otras dos necesidades no hemos encontrado apenas investigaciones realizadas en cuanto al aprendizaje de segundas lenguas.

Por tanto, cabe decir que sería imprescindible llevar a la práctica lo que hemos diseñado con el fin de proporcionar nuevos resultados y experiencias a este campo, ya que podríamos enriquecerlo y aportar prácticas actualizadas.

8. Referencias bibliográficas

- Aguilar Millastre, C. (2014). *TDAH y dificultades del aprendizaje: guía para padres y educadores*. Valencia: Diálogo.
- Álvarez, P. (2014). Bilingualism: the best workout for your brain. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2014/11/24/inenglish/1416821363_959490.html?rel=mas
- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., y Salvador, M. L. (2008). Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación*.
- Barkley, R. (2011). *Niños hiperactivos: cómo comprender y atender sus necesidades especiales: guía completa del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. (2a ed. rev. y amp., 1a ed. en esta presentación). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bravo Altieri, A., Hortal, A., Mitjà Farrerós, S. y Soler Prats, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Barcelona: Graó.
- de Andalucía, J. (2017). Instrucciones 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Domingo Gómez, B. & Palomares Ruiz, A. (2013). *The need for new methodological strategies in inclusive education of autistic students*. N^o, 28, 15–23. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/xmlui/bitstream/handle/11181/4208/Lanecesidadnuevasestrategiasmetodologicas.pdf?sequence=1>
- Drosdov Díez, T. (2003). *Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid.
- DSM-IV-TR (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

- Espejo Quijada, M. (2013). *Guía práctica de bilingüismo*. Córdoba: Toromítico.
- Grupo Ambezar (2007). Proyecto Ambezar. Recursos para la atención a la diversidad. Orientaciones profesorado. Alumnado con mutismo selectivo. Recuperado de <https://www.ambezar.com/profesorado.html>
- Grupo Ambezar (2007). Proyecto Ambezar. Recursos para la atención a la diversidad. Orientaciones profesorado. Alumnado con síndrome de Asperger. Recuperado de <https://www.ambezar.com/profesorado.html>
- Grupo Ambezar (2007). Proyecto Ambezar. Recursos para la atención a la diversidad. Orientaciones profesorado. Alumnado con TDAH. Recuperado de <https://www.ambezar.com/profesorado.html>
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W. (1996). *Language Acquisition at different ages*. In D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 88-108). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kremer-Sadlik, T. (2005). *To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families*. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1225–1234). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lahoza Estarriaga, L. (2013). El mutismo selectivo: diagnóstico, factores y pautas de intervención. *Revista Artista Digital*. Depósito legal: NA3220/2010. ISSN: 2172-4202. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2013_noviembre_13.pdf
- McLoughlin, A.J. (2015). Nutrition. *Natural Sciences. Class Book 6º*. (pp 42-53). Oxford: Education.
- Mena Pujol, B. (2011). *El alumno con TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad* (4ª ed.). Barcelona.

- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50(3), 77-84.
- Navarro Romero, B. (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en Edad Infantil y Adulta* [pdf]. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivares Rodríguez, J. (1994). *El niño con miedo a hablar*. Madrid: Pirámide.
- Olivares Rodríguez, J., Piqueras Rodríguez, J.A. y Rosa Alcázar, A.I. (2006). Tratamiento Multicomponente de un Caso de Mutismo Selectivo. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/785/78524211/>
- Park, S. (2014). Bilingualism and children with autism spectrum disorders: Issues, research and implications. *NYS Tesol Journal*, 1(2), 122-129. Recuperado de <file:///C:/Users/X540L/Downloads/Park2014NYSTJ.pdf>
- Pérez Cabello, A. M. (2011). *Enseñar y aprender a comunicarse en una segunda lengua*. Barcelona: Horsori.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., & Mirenda, P. (2012). Brief report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1499–1503.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rius, M. (2018). Estudiar en inglés: los beneficios de la educación bilingüe. *La vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20181228/453786280948/modelo-educacion-bilingue-estudiar-ingles-resultados-centros.html>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Basingstoke: MacMillan: 211-270.

Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana.

Travé González, G. H. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación* 361. Recuperado de www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_149.pdf

9. Anexos

Anexo 1

https://www.youtube.com/watch?v=fHyeUCI1_1s

1. Make a circle in the correct pictures.

Foods which give us energy



Foods which help us to grow



Foods which protect us from diseases



2. Which type of food are they?

Milk:

Vegetables:

Rice:

3. Write three good eating habits.

1:

2:

3:

Anexo 2

Healthy food



Junk food



Anexo 3

Our bodies use the nutrients and vitamins from the food we eat to produce energy. We use this energy to move, grow and keep warm. Healthy foods provide a lot of vitamins and energy.

Vitamins are essential nutrients that our bodies do not produce them, so we have to make sure the food we eat contains all the vitamins we need. Without these vitamins, we can feel tired or get ill easily. By eating a healthy diet, we can make sure our bodies get all the vitamins we need.

We call food that contains high levels of sugar or fats junk food. For example, sweets, chocolate and hamburgers are junk foods. Our bodies don't need much sugar or fat. If we eat too much junk food, the sugars and fats can accumulate in our bodies. This causes us to gain weight and sometimes causes illness too.

To make sure our bodies carry out the function of nutrition correctly, we should eat well. In other words, we should eat the right kinds of foods in the right proportions. For example, we should eat more grains and vegetables than other types of food. We shouldn't eat too many dairy products such as milk, cheese and yoghurts.

Texto 1. Healthy food and junk food (McLoughlin, 2015, p. 44)


1. Match to make sentences.

- a) By eating healthy food....
- b) Our bodies get...
- c) Junk food contains...
- d) We should eat more...

- 1. nutrients and vitamins from our food.
- 2. grains and vegetables than other foods.
- 3. our bodies can produce the energy we need.
- 4. too much fat and sugar.

2. What problems do you think an unhealthy diet can cause? Make a list.

Anexo 4



The image shows a 'My Food Journal' template. It features a decorative header with a colorful pattern of fruits and vegetables. Below the header is a table with columns for the days of the week (Monday through Sunday) and rows for different meals (Breakfast, Lunch, Dinner, Snacks, and Drinks). The table is set against a light green background. At the bottom right, there is a green leaf icon with the text 'ink saving Eco'.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Breakfast							
Lunch							
Dinner							
Snacks							
Drinks							

Anexo 5

Nutrition

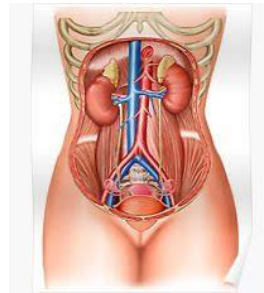
Food

It is the process of absorbing energy and oxygen so that we can move, grow and keep warm. It is carried out by four of our body's systems.

Texto 2. *Nutrition* (McLoughlin, 2015, p. 45)

It is the stuff we eat and drink for energy to stay alive.

Anexo 6



Circulatory system:

<https://www.youtube.com/watch?v=f9ONXd-anM>

Heart

Pump

Atria

Ventricles

Red blood cells

Blood vessels

Arteries

Veins

The heart is an organ that acts like a pump. It has four chambers. The two upper chambers are called the atria and the two lower chambers are called ventricles.

They're surrounded by thick walls of muscle that contract to pump the blood into and out of the heart. When blood enters the heart, it's then pumped to the lungs, the red blood cells absorb oxygen.

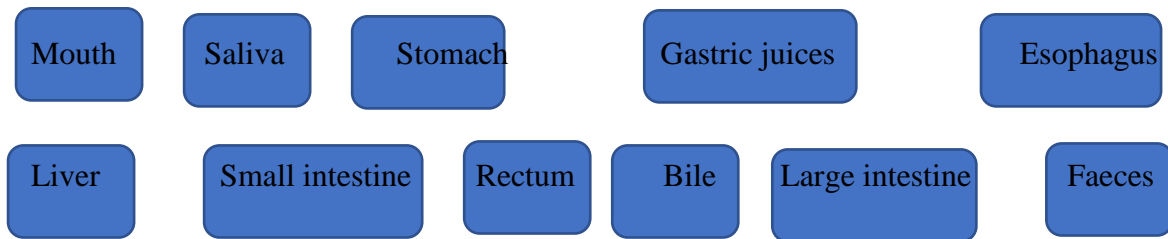
That oxygenated blood is pumped back into the heart. The heart then pumps the oxygenated blood around the body. The blood vessels are tubes that connect the heart to the rest of the body. There are two types of blood vessels: arteries and veins.

Arteries are wide tubes that carry a lot of blood. They carry oxygenated blood away from the lungs and then the heart. Veins are narrow tubes that carry small quantities of blood. They carry blood which contains carbon dioxide back to the lungs.

Finally, the blood containing carbon dioxide travels back through the blood vessels to the heart. It's pumped into the lungs again so that the red blood cells can absorb more oxygen.

Digestive system:

<https://www.youtube.com/watch?v=v3E1txcKPe8>



Digestion starts in the mouth. The teeth crush the food and then mix it with saliva. The food travels down the esophagus to the stomach.

In the stomach, the food mixes with gastric juices. The liver produces a liquid called bile that helps break down food.

The food goes into the small intestine. Here it mixes with bile from the liver. Nutrients are absorbed here and they pass into the blood.

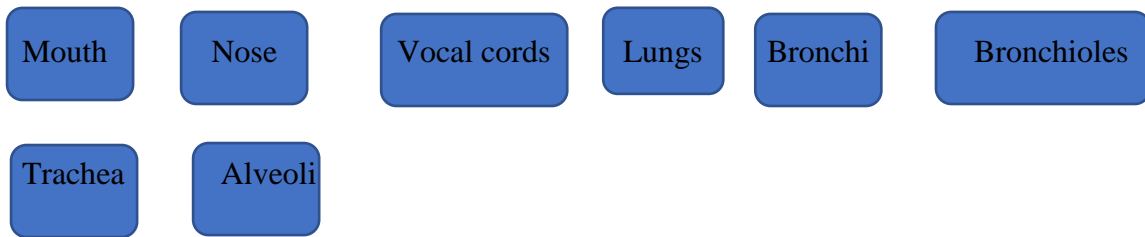
The undigested food passes into the large intestine. There it's transformed into faeces.

Finally, the faeces pass through the rectum and leave the body through the anus.

Texto 4. *Digestive system* (McLoughlin, 2015, p. 47)

Respiratory system:

<https://www.youtube.com/watch?v=mOKmjYwfDGU>



The air enters the body through the mouth and nose. It passes our vocal cords which vibrate and enable us to speak.

Then, the air passes through the trachea which is a rigid tube connects our mouth and nose to our two bronchi. Air travels down the trachea into the bronchi.

The lungs are connected to the bronchi. The bronchi branch into millions of smaller tubes, or bronchioles, here in the lungs. These two smaller tubes connect the trachea to the lungs are called bronchi.

Finally, bronchioles are tubes inside the lungs. At the end of each bronchiole, there are tiny sacs called alveoli. The air we breathe in goes into these tiny sacs and then passes into blood vessels which surround them. Our respiratory system takes oxygen from the air we breathe.

Texto 4. Respiratory system (McLoughlin, 2015, p. 48)

Excretory system:

https://www.youtube.com/watch?v=dZREDWD_5bA

- Waste substance:



Undigested food and food waste pass through the small intestine. At this stage, the undigested food and waste still contain a lot of water.

In the large intestine, most of the water is absorbed back into the body. The solid waste that remains forms solid lumps are called faeces.

They pass into the rectum, where they're stored.

Finally, the faeces are expelled through the anus.

Texto 5. Excretory system (McLoughlin, 2015, p. 49)

- Waste water:

Kidneys

Urine

Bladder

Urethra

As our blood travels around our bodies, it passes through our kidneys.

The kidneys filter the blood, removing extra water and waste, forming a liquid called urine.

The urine travels to the bladder where it's stored.

Finally, it's expelled through the urethra.

Texto 6. Excretory system (McLoughlin, 2015, p. 50-51)

Anexo 7

Address: 23 Viapol Blvd. Seville City, 41012

- Imagine your friend's leg is bleeding. What would you recommend him to stop the bleeding? What is blood and in what system is predominant?

Address: 12 Bellavista Neighbourhood. Seville City, 41014

- Imagine your friend suffers asthma. What would you recommend him to keep calm when he suffers asthma attacks? What is the system related to this disease?

Address: 1 Del Río Street. Almensilla Village, 41023

- Imagine your friend has a stomach ache. What are the reasons why she has it? What is the digestion about? What is the system related to it?

Address: 13 Sacramento Street. Bellavista, 41011

- Imagine your friend has urinary infection. What is the urine formed? What is the system in charge of forming it? What are the others forms to remove water waste?

Anexo 8

It takes about 12 hours for your body to digest the food you eat. However, food can stay in our bodies for as long as three days!

Most people think that we digest food in our stomach. In reality, the main process of breaking down food into nutrients and absorbing these nutrients into the blood takes place in the small intestine.

Food is digested in three stages: digestion, absorption and elimination.

The air we breathe out is made up of waste gases, such as carbon dioxide. This air also contains water vapour. We breathe out about half a litre of water vapour every day.

If you have a deep cut, press down on it with a clean towel. This will help to stop the bleeding.

Only 0.1% of the blood that passes through your kidneys is transformed into urine, the other 99.9% continues to circulate around your body.


Texto 7. *Curiosities* (McLoughlin, 2015, p.53)

Anexo 9

First aid for when a person is choking

Sometimes a piece of food can get stuck in our trachea, the tube we breathe through. This can obstruct our airway and make us choke. If you see someone choking, follow these steps:

1. Stand behind the person and pass your arms around their waist.
2. Make a fist with one hand. Hold your thumb towards the person's abdomen. Hold the fist tightly with your other hand.
3. Pull your fist quickly upwards and inwards. This forces the air out of the person's lungs. The air will push the food out of the trachea.



Texto 8. *First aid for when a person is choking* (McLoughlin, 2015, p. 51)

Anexo 10

What aspects will you improve? Activities, topics, games.

What curiosities would you like to learn?

What does this unit help in your daily life?

